

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»  
Институт психологии, педагогики и социальной работы  
РГУ имени С. А. Есенина  
Рязанское региональное отделение Академии военных наук

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

**Материалы  
XI Международной научно-практической конференции,  
посвященной 70-летию кафедры психологии  
РГУ имени С. А. Есенина,  
10–12 октября 2019 года**

**Рязань 2019**

УДК 37+15  
ББК 74.00+88  
П 24

*Рецензенты*

*С. А. Ермолаева*, д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики  
ГОУ ВО Московской области

«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна),

*М. К. Кабардов*, д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой общей психологии  
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,  
зав. лабораторией дифференциальной психологии  
и психофизиологии ПИ РАО (г. Москва)

**Педагогика** и психология как ресурс развития современного общества : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., 10–12 октября 2019 года / отв. ред. Л. А. Байкова ; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. — Электрон. текстовые дан. (1 файл : 4,36 МВ). — Рязань, 2019. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — Систем. требования : IBM / PC ; Windows XP и выше ; 256 МВ RAM ; свободное место на HDD 25 МВ ; Acrobat Reader 3.0 или старше. — Загл. с экрана.

ISBN 978-5-907266-07-0 (отд. кн.)

ISBN 978-5-88006-755-8

В сборнике представлены статьи ученых, практических психологов, педагогов-практиков, магистрантов и аспирантов вузов России, Словацкой Республики, Ливана по актуальным педагогическим, психологическим и социальным проблемам образования и развития личности в современных условиях.

*дети с особыми образовательными потребностями; гетерогенная образовательная среда; инклюзивное образование; киберсоциализация; личность и речевая деятельность; психолого-педагогическое сопровождение; психосоциальная работа с различными группами населения*

Редакционная коллегия:

Л. А. Байкова, д-р пед. наук, проф. (отв. ред.)

А. Н. Сухов, д-р психол. наук, проф.

Л. И. Архарова, канд. пед. наук, доц.

УДК 37+15  
ББК 74.00+88

ISBN 978-5-907266-07-0 (отд. кн.)

ISBN 978-5-88006-755-8

© Байкова Л. А., отв. ред., 2019

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2019

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ .....</b>	<b>10</b>
<i>Байкова Л. А., Горохова Е. Н., Евтешина Н. В., Макеева Е. А., Митина М. А., Назарова Ю. В.</i>	
ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ РГУ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА .....	10
<i>Bashkireva T., Jansova M., Bashkireva A.</i>	
MENTAL HEALTH OF WOMEN TEACHERS AS SUBJECTS OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES .....	21
<i>Ермолаева С. А.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	25
<i>Костин К. К.</i>	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УЧАСТВУЮЩИХ В МИРОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....	29
<i>Ульянова И. В.</i>	
ЛОГОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	33
 <b>РАЗДЕЛ 1</b>	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ШКОЛЫ .....</b>	<b>36</b>
<i>Апраткина В. О., Назарова Ю. В.</i>	
ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	36
<i>Бочкова А. А., Назарова Ю. В.</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ .....	40
<i>Веселова В. С., Назарова Ю. В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ.....	43
<i>Галкина М. В.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	48
<i>Гамезо К. Е., Назарова Ю. В.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 11-Х КЛАССОВ.....	51
<i>Гоноскова О. Б.</i>	
ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ М. МОНТЕССОРИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	55
<i>Зайцев С. И., Михайлов Д. Д.</i>	
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	62

<i>Зайцева А. Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН .....	64
<i>Коцина М. Н.</i> РВВДКУ КАК ЦЕНТР ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ .....	67
<i>Кудряшова М. В.</i> УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ .....	71
<i>Кузина М. В.</i> ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ .....	74
<i>Ладохина И. Ю.</i> РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА .....	78
<i>Латина Н. А.</i> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....	82
<i>Микова И. М.</i> ПРОГРАММА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ «ЭРАЗМУС+» ДЛЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И СТУДЕНТОВ.....	85
<i>Никитина А. В.</i> ЭКСПЕРТИЗА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В РАМКАХ УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	88
<i>Романская А. В.</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	91
<i>Сучкова О. А.</i> СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	95
<i>Топоркова Е. А.</i> УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	98
<i>Хаджиалиев К. И., Шахианатова У. Ш.</i> ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА .....	101
<i>Хитрова И. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ .....	105
<i>Хрисанова В. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ .....	108

<b>РАЗДЕЛ 2</b>	
<b>ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ</b>	
<b>ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНЕ:</b>	
<b>СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....</b>	<b>112</b>
<i>Ванюшина А. Ю.</i>	
ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ УСЛОВНО ОСУЖДЕННЫМ, НАХОДЯЩИМСЯ В СОСТОЯНИИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА .....	112
<i>Гераськина М. Г.</i>	
РОЛЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ .....	115
<i>Докина А. А.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	119
<i>Захарова А. А.</i>	
СПЕЦИФИКА ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СТРУКТУРЕ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РФ.....	122
<i>Казанцев В. Н.</i>	
СТАНДАРТИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСЛУГИ «ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....	126
<i>Карпова Ю. М.</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМПАТИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ .....	129
<i>Кирсанова О. С.</i>	
СОВЕСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	132
<i>Корчагина Л. М.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ .....	136
<i>Ларина Ю. А.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ. ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	140
<i>Минюкова Д. С.</i>	
ПСИХОЛОГИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ .....	143
<i>Митрохина Т. И.</i>	
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	146
<i>Мухина О. Д.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ.....	149
<i>Рейнер И. Е.</i>	
ОПЫТ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ УТРАТУ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА .....	153

<i>Смертина Г. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ДЕПРЕССИИ ПЕНСИОНЕРОВ .....	156
<i>Старикова О. В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ» .....	159
<i>Сухов А. Н.</i> ОБЪЕКТЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ .....	162
<i>Сухова Е. Е., Голодова О. А.</i> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ПРОФИЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ НАПРАВЛЕНИЯ 39.03.02 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» .....	165
<i>Угурчиева Л. А.-Х.</i> РАЗВИТИЕ СТИЛЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	168
 <b>РАЗДЕЛ 3</b> <b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> <b>И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ</b> <b>С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....</b>	
<i>Беспалова Т. М.</i> СВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА .....	171
<i>Беспалова Т. М., Тюшкевич Е. Е.</i> РЕЧЕВАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ .....	176
<i>Бирюкова Е. В., Бирюкова К. О., Ежова И. С., Карпачева Г. В.</i> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ .....	180
<i>Блохина О. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	183
<i>Верозуб А. С., Макарова М. А.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	187
<i>Гомзякова Н. Ю.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА ИНКЛЮЗИВНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	190
<i>Гордеева С. С.</i> К ВОПРОСУ О ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ .....	193
<i>Гремячих М. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, НЕ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ .....	197

<i>Ерофеева М. А.</i> УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ИММИГРАНТОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ .....	200
<i>Медведева И. С.</i> ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА.....	204
<i>Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А.</i> РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ШКОЛЕ: РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	207
<i>Толмачева Г. А., Путинцева О. С., Крюкова А. Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО ПЕСКА В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА .....	211
<i>Федькина Л. Ю., Журавлева И. Б., Самарина Э. В.</i> УЧЕНИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ.....	214
<i>Урман Ю. М., Самарина Э. В.</i> ОПЫТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА .....	219
<b>РАЗДЕЛ 4</b>	
<b>МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....</b>	<b>222</b>
<i>Алентикова С. А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПРАГМАТИЧЕСКИМ ПЛАНОМ ТЕКСТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	222
<i>Архарова Л. И., Игнатова О. А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛ.....	225
<i>Архарова Л. И., Пыткова И. О.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В «ЛИЦЕЕ ИМЕНИ Г. В. И Н. Г. РЮМИНЫХ».....	228
<i>Егорова О. Л.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	231
<i>Демидова С. Б.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РУССКИМИ НАРОДНЫМИ СКАЗКАМИ.....	235
<i>Дементьева М. Н.</i> К. Д. УШИНСКИЙ О ЗНАЧЕНИИ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.....	239
<i>Егоров Л. В.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ .....	243

<i>Иванова Д. С., Киселёв С. В.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	247
<i>Ивкина Т. В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	250
<i>Лунькова Е. Ю.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	254
<i>Мишина С. В.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	257
<i>Нестеренко О. Б.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	261
<i>Пименова Л. В., Егорова О. Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАСЕКОМЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	264
<i>Плаксина О. А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БАКАЛАВРОВ УНИВЕРСИТЕТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ .....	267
<i>Тимченко О. Г.</i> РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ИЗЛОЖЕНИЯ И СОЧИНЕНИЯ .....	271
<i>Фролова С. И., Чернышова М. В., Кожина А. А.</i> ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ .....	274
<i>Щетинина Н. П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ .....	277
<b>РАЗДЕЛ 5</b> <b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....</b>	<b>281</b>
<i>Евтешина Н. В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ .....	281
<i>Еремкин Ю. Л.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ.....	284



<i>Исаева И. С., Вахитова А. О.</i> ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	287
<i>Исаева И. С., Верескунова Е. А.</i> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	291
<i>Лукова М. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	296
<i>Макеева Е. А., Митина М. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	299
<i>Нургалеева Э. М.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В ПОЛНЫХ СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ) .....	303
<i>Планкина М. Ю.</i> СУЩНОСТЬ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	308
<i>Юрченко Е. Н.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА.....	311
<b>УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ.....</b>	<b>314</b>

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 378.915(471.313)(09)

*Л. А. Байкова, Е. Н. Горохова,  
Н. В. Евтешина, Е. А. Макеева,  
М. А. Митина, Ю. В. Назарова*

### ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ РГУ ИМЕНИ С. А. ЕСЕНИНА

В статье рассказывается о становлении кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, объединившей общеуниверситетскую кафедру психологии с 60-летней историей и кафедру общей и возрастной психологии, просуществовавшей 10 лет.

*структурное подразделение вуза; кафедра; психология; научная; учебная и воспитательная работа*

*L. A. Baykova, E. N. Gorohova,  
N. V. Evteshina, E. A. Makeeva,  
M. A. Mitina, J. V. Nazarova*

### THE HISTORY OF THE DEPARTMENT OF GENERAL PSYCHOLOGY OF RYAZAN STATE UNIVERSITY NAMED FOR S. YESENIN

The article describes the formation of the Department of General psychology of Ryazan state University named for S. Yesenin, which United the Department of psychology with a 60-year history and the Department of General and age psychology, which existed for 10 years.

*structural subdivision of the University; Department; psychology; scientific; educational and educational work*

В Рязанском педагогическом институте в 1949 году была образована общеуниверситетская кафедра психологии, преподаватели которой вели психологические дисциплины на всех факультетах вуза. Руководителем кафедры был избран Владимир Иванович Селиванов, доктор философских наук, профессор.

На факультете педагогики и психологи в декабре 1999 года кафедра общей и возрастной психологии была выделена из кафедры педагогики начального обучения. Она была организована для обеспечения подготовки психологов, преподавателей психологии, педагогов-психологов по специальностям «Педагогика и психология», «Психология». Кафедрой руководила с момента ее организации и до 2013 года доцент, кандидат психологических наук Елена Николаевна Горохова.

В 2008 году в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина был создан Институт психологии, педагогики и социальной работы, в него вошли кафедры факультета педагогики и психологии и общеуниверситетская кафедра психологии (директор института — доктор педагогических наук, профессор Байкова Лариса Анатольевна).

В соответствии с решением Ученого совета РГУ имени С. А. Есенина от 05 июня 2009 года об изменении структуры Института психологии, педагогики и социальной работы в сентябре 2009 года была создана кафедра общей психологии, в которую вошли преподаватели общеуниверситетской кафедры психологии и кафедры общей и возрастной психологии.

С 2013 года кафедрой общей психологии руководит кандидат психологических наук, доцент Евтешина Наталья Викторовна.

Вспомним основные вехи в становлении общеуниверситетской кафедры психологии. С именами руководителей и сотрудников кафедры психологии связаны наиболее значимые события в ее научной и образовательной деятельности. В разное время руководили кафедрой:

1949–1982 гг. — Владимир Иванович Селиванов,  
1982–1987 гг. — Валерий Алексеевич Комогоркин,  
1987–1988 гг. — Александр Исаевич Высоцкий,  
1988–1999 гг. — Иван Иванович Купцов,  
1999–2002 гг. — Галина Ивановна Аксёнова,  
2002–2009 гг. — Лариса Анатольевна Байкова.

С момента основания Рязанского государственного института и до 1949 года психологи и педагоги работали в составе общей кафедры, затем были образованы самостоятельные кафедры: кафедра педагогики и кафедра психологии. Эта реорганизация оправдала себя. Не теряя связи с другими кафедрами, психологи получили возможность более целеустремленно решать задачи психологической подготовки студентов к работе в школе и по единой тематике проводить научные исследования. Позже при кафедре была открыта аспирантура, которая положительно повлияла и на комплектование кафедры кадрами. Уже много лет в составе преподавателей кафедры работают ее бывшие аспиранты, единомышленники по научным интересам.



На протяжении 33 лет кафедрой психологии с момента ее основания руководил доктор философских наук профессор *Владимир Иванович Селиванов* (1906–1996), Заслуженный деятель науки РСФСР, ведущий ученый, создатель научной школы по проблеме воли, хорошо известной в СССР и за рубежом: его труды (а их более 130) были изданы в Польше, Румынии, Чехословакии, Венгрии, ГДР, Китае, Франции, Португалии.

Кафедра вела многолетнюю научно-исследовательскую работу по проблемам психологии воли и формирования волевых качеств учащихся. За время существования кафедры по этой проблематике проведено свыше 120 исследований, выполнено 29 кандидатских и 2 докторские диссертации. А. И. Высоцкий, В. К. Калинин, А. И. Ушатиков стали докторами наук.

Фактически кафедра являлась головной среди вузов страны по разработке вопросов психологии воли человека. По проблемам воли с 1967 г. кафедра организовала четыре научные межвузовские конференции, в которых принимали участие известные ученые страны Н. Ф. Добрынин, К. К. Платонов, В. Н. Колбановский, П. А. Рудник, А. Ц. Пуни, Ш. Н. Чхартишвили, И. В. Страхов и др. Члены кафедры активно участвовали в работе пяти съездов Общества психологов СССР и различных конференций.

В. И. Селиванов многие годы работал в Обществе психологов СССР, был членом Комиссии по психологии Министерства просвещения РСФСР, читал лекции по заявкам общества «Знание». За большую научно-педагогическую работу он был награжден орденом В. И. Ленина и медалями, ему было присвоено звание «Заслуженный деятель науки РСФСР». В. И. Селиванова отличали высокие человеческие качества: верность гражданскому долгу, бескорыстие, большое трудолюбие, правдивость, мужество и высокая научная компетентность.

В 1982–1987 гг., когда кафедрой психологии руководил кандидат психологических наук, доцент *Валерий Алексеевич Комогоркин* (1948–2012), поддерживались научные традиции кафедры, продолжалась активная научно-исследовательская работа по проблемам развития и воспитания воли.



В. А. Комогоркин окончил Рязанский государственный педагогический институт (сейчас — Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина) по специальности «учитель истории, английского языка и обществоведения» в 1971 г. По окончании вуза отслужил в армии и работал учителем в сельской школе, затем аспирантом, а после — старшим преподавателем РГПИ. С 1979 г. — кандидат психологических наук. Тема его диссертации «Индивидуальные особенности волевой активности школьников-подростков». Был председателем профкома, секретарем парткома, первым проректором по учебно-воспитательной работе РГПИ, в 1990–1991 гг. — секретарем Рязанского областного комитета КПСС. В 1997–2006 гг. — заместителем, первым заместителем главы администрации Рязани по социальной сфере и гума-

нитарным вопросам. Будучи на партийной и муниципальной работе, В. А. Комогоркин не оставлял преподавательскую деятельность, был доцентом РГУ. С 2007 г. являлся директором Рязанского филиала Московской академии экономики и права, поддерживающей тесные научные связи с РГУ имени С. А. Есенина.



В 1987–1988 гг. кафедру психологии возглавлял *Александр Исаевич Высоккий* (1922–1988) — доктор психологических наук, профессор Рязанского государственного педагогического института, научный руководитель головного вуза по проблемам воли, член Центрального совета педагогического общества РСФСР, член Ученой комиссии по психологии Министерства просвещения РСФСР, ученик и последователь профессора В. И. Селиванова, основателя научной школы по проблемам волевой регуляции поведения человека.

А. И. Высоккий внес значительный вклад в практическую подготовку учителей, в психологическую и педагогическую науку.

В 1982 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения». Им опубликовано 40 научных статей и работ, в том числе учебное пособие для педагогических вузов «Волевая активность школьников и методы ее изучения» (1979). Он разработал комплекс экспериментальных методик для изучения воли школьников, под его руководством были созданы приборы к этим методикам.

А. И. Высоккий имел награды участника Великой Отечественной войны: медали «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», «За освобождение Праги». Он отличался высоким трудолюбием, скромностью и доброжелательностью к людям, обладал чувством высокой ответственности за порученное дело и пользовался заслуженным авторитетом среди преподавателей и студентов.

В 1989–1999 гг. кафедрой психологии руководил *Иван Иванович Кутцов*, кандидат педагогических наук (по психологии), доцент, затем профессор, Член-корреспондент Международной академии психологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования, Отличник народного образования РСФСР и СССР, Почетный профессор Уссурийского государственного педагогического института и Академии ФСИИ России. В настоящее время — профессор кафедры общей психологии Академии ФСИИ России.

В 1966 г. защитил диссертацию по теме «Психологическая характеристика преодоления недостатков собственного поведения подростков» в Московском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина. Сфера его научных интересов: взаимосвязь волевой и нравственной сфер деятельности; духовность, народность и патриотизм как основы возрождения России и человека как субъекта деятельности.



В 1992 г. при кафедре была открыта аспирантура по специальности 19.00.07. «Педагогическая психология». Ведущая научная проблема — взаимосвязь волевых, интеллектуальных и эмоциональных действий учащихся в различных видах деятельности, взаимосвязь волевой и нравственной сфер деятельности; духовность, народность и патриотизм как основы возрождения России и человека как субъекта деятельности.

Основные публикации И. И. Купцова в этот период: «Внимание: подросток!» (1982); «Младший школьник: особенности его интеллектуально-произвольной деятельности» (1990); «Психологическая характеристика интеллектуально-волевых действий школьников в учебной деятельности» (1992).



Коллектив общеуниверситетской кафедры психологии в 2002 г.:  
Доц. Ерёмкин Юрий Логинович, проф. Байкова Лариса Анатольевна,  
асс. Карасёва Светлана Николаевна, ст. преп. Бабушкина Татьяна Ивановна,  
доц. Аксёнова Галина Ивановна, проф. Купцов Иван Иванович,  
доц. Комарова Оксана Николаевна, лаб. Светлана Александровна

В 1999–2002 гг. кафедра психологии работала под руководством доктора педагогических наук, профессора *Галины Ивановны Аксёновой*, которая окончила Московский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина в 1983 г. по специальности «Педагогика и психология». В 1998 г. защитила докторскую диссертацию по теме «Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки» в Московском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина. Сфера научных интересов: психология личностного и профессионального развития специалиста на этапе вузовской и послевузовской подготовки. Профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, эксперт РАН. Осуществляет руководство адъюнктами, аспирантами и соискателями, 16 из которых успешно защитили кандидатские диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Является членом редколлегии четырех научных журналов: «Человек: преступление и наказание», «Международный пенитенциарный журнал», «Инклюзия в образовании», «Подольский научный вестник». С 2000 г. научно-исследовательская работа кафедры психологии под руководством Г. И. Аксёновой осуществлялась по проблеме «Человек как субъект жизнедеятельности» с рассмотрением психофизиологического, психологического, психолого-педагогического аспектов проблемы на основе целостного и интегрированного подходов.





В 2002 г. старший преподаватель Ю. Л. Еремкин и профессор И. И. Купцов были награждены дипломом лауреатов Первого Всероссийского конкурса на лучший пакет психологических диагностических методик в системе образования. Один из наиболее опытных и уважаемых сотрудников кафедры — *Юрий Логинович Еремкин*, кандидат педагогических наук, доцент. Руководитель Инновационного экспериментального проекта по развитию субъектности учащихся младших классов на базе МБОУ СОШ № 55 г. Рязани. Награжден медалями «За освоение целинных и залежных земель», «За трудовую доблесть», грамотой Министерства образования РФ, Почетным

знаком РГУ имени С. А. Есенина «За вклад в развитие университета». Область научных интересов: прикладные аспекты психодиагностики, проблемы психологического сопровождения учащихся, проблемы развития учащихся как субъектов учебной деятельности. Имеет более 80 научных публикаций.

В 2002–2009 гг. кафедру психологии возглавляла *Лариса Анатольевна Байкова*, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, действительный член Международной академии наук педагогического образования, Почетный работник высшего профессионального образования. Награждена почетным знаком «За заслуги перед Рязанской областью», Почетным знаком губернатора «За вклад в развитие науки и промышленности Рязанской области». Почетной грамотой Рязанской областной Думы, Почетным Знаком РГУ имени С. А. Есенина «За вклад в развитие университета». Имеет более 250 публикаций, в том числе 5 монографий, более десятка учебных пособий. Область научных интересов: гуманистическая психология, гуманистическая педагогика, психология здоровья, социальное здоровье, сравнительная педагогика. Под научным руководством Л. А. Байковой защитился 21 кандидат педагогических наук.



При кафедре психологии по инициативе Л. А. Байковой в ноябре 2002 г. был создан Центр психологической службы РГУ имени С. А. Есенина для сопровождения социально-психологической адаптации студентов в образовательном процессе вуза, а также действовала научно-исследовательская лаборатория «Школа как развивающаяся система». В работе научно-исследовательской лаборатории участвовали соискатели, аспиранты, студенты, преподаватели кафедры, заместители директоров школ по науке, члены городской экспериментальной площадки «Краеведение как средство воспитания гражданской позиции школьников». Результаты внедрялись в школах № 3, 6, 8, 10, 44, 45, 51, 56, 67 (г. Рязань).

В 2005–2006 гг. кафедра выиграла грант и проводила научное исследование при финансовой поддержке РГНФ по теме «Социальное здоровье детей и учащейся молодежи как этнопсихофизиологическая и психолого-педагогическая проблема» (проект 05-06-53601 а/Ц). По результатам исследования была проведена Межрегиональная научно-практическая конференция, изданы сборники научных статей, монография «Социальное здоровье: методология, теория, практика» (под ред. Л. А. Байковой. 2006).

В 2007–2008 гг. кафедра выиграла грант и осуществляла научное исследование «Изучение психологических особенностей сотрудников и работников организаций и производства в системе профилактики техногенных катастроф» при финансовой поддержке РГНФ. По результатам исследования был опубликован одноименный сборник научных статей под редакцией Л. А. Байковой (2007), а также проведена Всероссийская научно-практическая конференция.



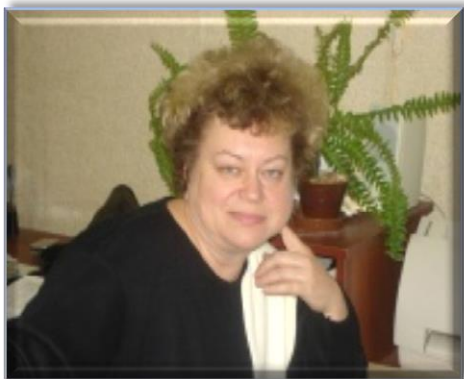
Коллектив общеуниверситетской кафедры психологии в 2003 г.:  
Стоят: доц. Башкирева Татьяна Валентиновна, проф. Егошкин Юрий Владимирович,  
доц. Еремкин Юрий Логинович, доц. Комарова Оксана Николаевна.  
Сидят: асс. Назарова Юлия Валентиновна, проф. Байкова Лариса Анатольевна,  
ст. преп. Бабушкина Татьяна Ивановна, асс. Карасёва Светлана Николаевна

В октябре 2008 г. кафедра психологии организовала Международную научно-практическую конференцию «Психология здоровья: психическое, психологическое и социальное здоровье гендерно-возрастных групп населения».

Одним из ярких представителей общеуниверситетской кафедры психологии был *Юрий Владимирович Егошкин* (1958–2011), талантливый педагог, исследователь, доктор психологических наук, профессор. Окончил Рязанский педагогический институт. В 1995 г. он успешно защитил кандидатскую диссертацию «Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста (на сравнительном материале исследования детей, воспитывающихся в детском доме и в семье)», а в 2002 г. — диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук (19.00.13 «Психология развития, акмеология») на тему «Новые пути интеграции проблемных детей в школьный социум». В центре диссертационных исследований Ю. В. Егошкина были вопросы адаптации к режиму работы школы детей с разнообразными проявлениями неглубокой мозговой патологии. Тема неврозов в его трудах была полифонична, он подходил к ней и с физиологических, и с биохимических позиций, а также рассматривал ее через призму социологии, демографии, политологии. Специализировался на физиологии высшей нервной деятельности. Круг его интересов был предельно широк: автор нескольких десятков статей, монографий, методических рекомендаций, режиссер и сценарист ряда научных видеофильмов, разработчик компьютерных программ по патопсихологии, нейропсихологии, психотерапии. Всей своей жизнью Ю. В. Егошкин доказывал, что для человека нет ничего невозможного, и судьбу каждого из нас формируют собственные мысли. С детства он страдал ДЦП, но, несмотря на остаточные явления недуга, вел активный образ жизни, интересовался всем новым, был необычайно эрудированным, общительным человеком, прекрасно владеющим речью и знающим огромное количество стихов.



Не один десяток лет он посвятил преподавательской работе и помощи детям, нуждающимся в психофизиологической коррекции в рязанской школе № 51. Ю. В. Егошкин сотрудничал с Рязанским институтом развития образования, проводил как индивидуальные консультации, так и лекции, семинары в рамках курсов повышения квалификации для разных категорий работников. Его статьи из рубрики «Психолог советует», публиковавшиеся в областной печати, помогали людям решать личностные проблемы.



Кафедра общей и возрастной психологии была организована в 1999 г. для обеспечения подготовки психологов, преподавателей психологии, педагогов-психологов по специальностям «Педагогика и психология», «Психология» на факультете педагогики и психологии. Руководила кафедрой с момента ее организации и до 2013 г. *Елена Николаевна Горохова*, кандидат психологических наук, доцент. На данный момент — начальник учебно-методического управления РГУ имени С. А. Есенина. Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Награждена грамотой Министерства образования РФ, благодарностью

Председателя Государственной думы Федерального собрания РФ. Имеет Почетный знак РГУ имени С. А. Есенина «За вклад в развитие университета». Член общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Председатель экспертной группы при Главной Аттестационной комиссии Министерства образования Рязанской области. Область научных интересов: история психологии, методологические основы психологии, психология личности.

В состав кафедры вошли ведущие специалисты в области психологии: доценты, кандидаты психологических наук В. Н. Семин, Е. А. Макеева, М. А. Митина, М. Н. Котлярова, И. С. Исаева, Э. В. Самарина, М. С. Лукова.

За короткий промежуток времени кадровый потенциал кафедры вырос благодаря успешным защитах кандидатских диссертаций по актуальным проблемам психологии. Преподавателями были разработаны многочисленные методические пособия, подготовлены базы практик, налажены межведомственные и научно-методические связи с различными учебными заведениями и организациями региона. Кафедра успешно сотрудничала с Московским городским психолого-педагогическим университетом, Московским педагогическим университетом имени М. Шолохова, Московским государственным университетом. Плодотворно развивалось научное сотрудничество с такими видными учеными в области психологии, как доктором психологических наук, академиком РАН Д. И. Фельдштейном, доктором психологических наук, профессором Б. А. Сосновским, доктором психологических наук, профессором И. Ю. Левченко, доктором психологических наук, профессором В. В. Рубцовым, доктором психологических наук, профессором Н. Ф. Талызиной. Кафедра постоянно принимала участие в наиболее значимых теоретических, научно-практических конференциях регионального и международного уровней.

Научно-исследовательская деятельность кафедры общей и возрастной психологии была посвящена изучению различных аспектов проблемы психологии формирования Я-концепции.

В 2003 г. для сопровождения профессиональной подготовки психологов по инициативе сотрудников кафедры был создан Центр практической психологии (руководитель Э. В. Самарина). После объединения с Центром психологической службы (руководитель Л. А. Байкова) был создан Научно-образовательный центр практической психологии и психологической службы РГУ имени С. А. Есенина (директор Э. В. Самарина), который в настоящее время осуществляет профессиональную подготовку на базе высшего образования и переподготовку психологов, дефектологов, а также психологическое сопровождение студентов университета.



В 2004 г. кафедрой общей и возрастной психологии были произведен первый выпуск по специальности «Педагогика и психология», а в 2005 г. — первый выпуск по специальности «Психология». В настоящее время выпускники успешно продолжают традиции кафедры и компетентно осуществляют психолого-педагогическое сопровождение различных субъектов региона. Контакты с ними поддерживаются по самым разным каналам: приглашение к участию в научных конференциях, профессиональных праздниках, днях института психологии, педагогики и социальной работы и университета.

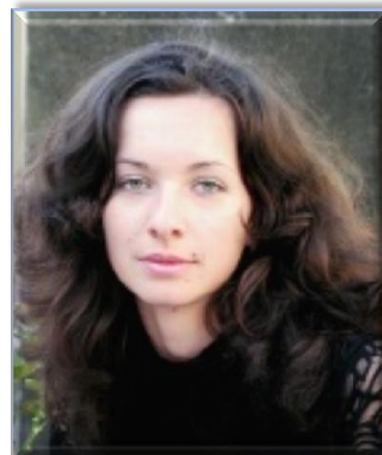


Преподаватели кафедры общей и возрастной психологии с Ю. Куклачёвым на научном семинаре по зоопсихологии (слева направо): доц. Е. Н. Горохова, доц. М. А. Митина, доц. И. В. Бакова, доц. Н. В. Евтешина, доц. Е. А. Макеева, 2005 г.

В 2009 г. при кафедре была открыта научно-исследовательская лаборатория «Психология спорта и практическая психология» (руководитель Н. В. Евтешина). Деятельность лаборатории была направлена на координацию и интеграцию образовательного процесса и научных достижений в области исследования актуальных вопросов психологии спорта, рекомендаций по использованию вариативных технологий в целях обеспечения качества психологического сопровождения спортивной деятельности. С 2005 г. по настоящее время кафедра тесно сотрудничает с МБУДО «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва «Комета»».

С 1 сентября 2009 г. кафедра психологии и кафедра общей и возрастной психологии были объединены в кафедру общей психологии Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина.

С 2013 г. и по настоящее время кафедру общей психологии возглавляет *Наталья Викторовна Евтешина*, кандидат психологических наук, доцент. Сфера научных интересов: психология спорта, профессиональная идентификация психолога. Тема кандидатской диссертации «Социально-психологические особенности профессиональной идентичности психологов в различных сферах: сопоставительный анализ» (научный руководитель профессор А. Н. Сухов).



В 2013–2016 гг. преподаватели кафедры общей психологии принимали участие в реализации Совместного европейского проекта TEMPUSIV543873–TEMPUS–1–20123–1–DE–TEMPUS–JPCR) «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». Координатор проекта — доктор педагогических наук, профессор, директор института психологии, педагогики и социальной работы Л. А. Байкова. В проекте участвовало 20 университетов — членов консорциума из Австрии, Беларуси, Германии, Италии, России, Украины, Финляндии.

В рамках международного проекта по решению Ученого совета университета был создан научно-образовательный центр «Психолого-педагогическое сопровождение гетерогенных групп» (директор Центра — кандидат психологических наук, доцент Н. В. Евтешина).



Встреча в РГУ имени С. А. Есенина руководителя европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» профессора Ольги Грауман (г. Хильтесхайм, Германия) с профессорами М. Н. Певзнером и П. А. Петряковым (г. Великий Новгород), профессором Л. А. Байковой, проректором по научной работе доцентом М. Н. Махмудовым. 2016 г.

В рамках совместного европейского проекта преподаватели кафедры общей психологии участвовали в международных научно-практических конференциях и обучающих семинарах в университетах г. Хильдесхайм и г. Бремен (Германия), в Венском университете (Австрия), Университете г. Рим (Италия), разработали комплекс рабочих программ для бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и курсов повышения квалификации педагогов, психологов, образовательных менеджеров.

Одним из результатов участия кафедры общей психологии в Совместном европейском проекте TEMPUSIV543873–TEMPUS–1–20123–1–DE–TEMPUS–JPCR) «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» стало открытие обучения в 2016 г. по магистерской программе «Образовательный менеджмент в гетерогенных организациях».

В 2015 г. кафедра общей психологии РГУ имени С. А. Есенина являлась участником федерального проекта «Модернизация педагогического образования» под руководством Министерства образования и науки Российской Федерации. Непосредственными участниками данного проекта является ряд ведущих вузов Российской Федерации, в том числе Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», «Московский государственный психолого-педагогический университет», федеральные университеты. Кафедра общей психологии Института психологии,

педагогии и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина, в соответствии с решением Ученого совета и заключенным с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» договором, выступала в роли соисполнителя одного из подпроектов.



Участники федерального проекта «Модернизация педагогического образования», реализуемого Министерством образования и науки Российской Федерации и Научно-исследовательским университетом «Высшая школа экономики», 2015 г.: заведующая кафедрой общей психологии Н. В. Евтешина; проректор по комплексному мониторингу деятельности, лицензированию и аккредитации профессор В. В. Страхов; директор Института психологии, педагогики и социальной работы профессор Л. А. Байкова; начальник учебно-методического управления доцент Е. Н. Горохова; проректор по учебно-методической и воспитательной работе доцент М. В. Ленков

Главная задача кафедры общей психологии заключалась в обеспечении апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по укрупненной группе направлений подготовки «Образование и педагогические науки» (направление подготовки — Психолого-педагогическое образование), предполагающих усиление научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней.

Перспективной программой развития кафедры общей психологии является создание условий для получения обучающимися фундаментальных знаний в области психологии и формирование общекультурных и профессиональных компетенций, высоких морально-нравственных качеств у будущих специалистов.

Кафедра активно сотрудничает с Центром психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков г. Рязани (руководитель центра — кандидат психологических наук И. Н. Вознесенская). Работа осуществляется в соответствии с договорами, заключенными с центром, в ходе учебных, производственных, педагогических практик и проведения учебных занятий со студентами.

Кафедра общей психологии поддерживает тесные связи со своими выпускниками, которые работают в образовательных организациях г. Рязани и Рязанской области, а также успешно трудятся на разных должностях в органах государственного управления.

Преподаватели кафедры общей психологии работают на всех факультетах и в институтах РГУ имени С. А. Есенина, читают лекции и ведут семинарские занятия по психологии, руководят научно-исследовательской работой обучающихся на бакалавриате в магистратуре и аспирантуре, возглавляют работу студенческих научных кружков и исследовательских группы. Ряд

студенческих научных работ, выполненных под руководством проф. Т. В. Башкиревой, доц. Ю. Л. Ерёмкина, доц. И. С. Исаевой, доц. М. С. Луковой, доц. М. А. Митиной, доц. Ю. В. Назаровой, занимали призовые места на конкурсах студенческих научных работ, организованных РГУ имени С. А. Есенина. Студенты (бакалавры, магистранты) успешно выступают на научно-практических конференциях с докладами по современным проблемам в области психологии и педагогики. Их работы представлены в сборниках материалов международных и всероссийских научно-практических конференций. Студенты неоднократно принимали участие в олимпиаде на лучшие знания в области психологии «Шаги к успеху и профессионализму», проводимой на базе Академии ФСИН России г. Рязани. Сотрудники кафедры принимают активное участие в научных мероприятиях академии. Доценты Н. В. Евтешина, М. С. Лукова, И. С. Исаева, Е. А. Макеева, старший преподаватель И. В. Кулишевская участвовали в работе всероссийского симпозиума психологов «Психология XXI вызовы, поиски, векторы развития» 5 апреля 2019 г.

Под руководством преподавателей студенты принимают активное участие в волонтерской и благотворительной деятельности региона. В 2013 г. под руководством кандидата психологических наук И. В. Баковой на базе кафедры был организован студенческий волонтерский отряд «Милосердие». Руководителем волонтерского отряда в настоящее время является кандидат психологических наук, доцент И. С. Исаева. Волонтерский отряд призван воспитывать студентов в духе гуманного отношения к людям в трудной жизненной ситуации или с ограниченными возможностями здоровья, с особыми образовательными потребностями, обеспечивать уважение к человеческой личности, способствовать воспитанию патриотизма и активной жизненной позиции.

Базами для проведения всех видов практик являются АМОУ «Лицей № 4» г. Рязани, МБОУ «Средняя школа № 51», «Центр развития образования» г. Рязани, МБОУ «Средняя школа № 56» г. Рязани, Центр ПМССДиП г. Рязани, ДОУ № 116, ДОУ № 110, ОБОУ «Коррекционная школа-интернат» г. Рязани, Михайловский экономический колледж-интернат и другие образовательные учреждения г. Рязани и Рязанской области.

В настоящее время на кафедре общей психологии РГУ имени С. А. Есенина сложился дружный коллектив высококвалифицированных специалистов, поддерживающих научные и учебно-воспитательные традиции кафедры психологии и кафедры общей и возрастной психологии.



Стоят (слева направо): ст. преп. Р. Е. Матвеев, доц. М. А. Митина, доц. И. С. Исаева, доц. М. С. Лукова, проф. Т. В. Башкирева., ст. преп. Е. Н. Юрченко, ст. преп. И. В. Кулишевская, лаб. И. Н. Главина.  
Сидят (слева направо): доц. Е. А. Макеева, доц. Е. Н. Горохова, доц. Н. В. Евтешина, проф. Л. А. Байкова, доц. Ю. В. Назарова, доц. Ю. Л. Ерёмкин

## Список использованной литературы

1. Байкова Л. А. В. И. Селиванов — основоположник научной школы психологии воли // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. — 2015. — № 3/48. — С. 14–19.
2. Егوشкин Ю. В. Селиванов и его опыт комплексного исследования Кораблино Рязанского района // Психология здоровья: методология, теория и практика : материалы рос. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — С. 21–26.
3. Панушин А. Н. Психологическая школа В. И. Селиванова и некоторые вопросы детско-подростковой логопедии // Психология здоровья: методология, теория и практика : материалы рос. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — С. 26–30.
4. Лебедев В. А. Некоторые аспекты изучения волевых процессов в работах В. И. Селиванова, его учителей и коллег // Психология здоровья: методология, теория и практика : материалы рос. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — С. 30–35.
5. Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина: история становления и развития (к 100-летию образования вуза) / под общ. ред. А. А. Зимина. — Рязань : Русское слово, 2015. — 480 с.

УДК 370.153

*T. Bashkireva, M. Jansova, A. Bashkireva*

### **MENTAL HEALTH OF WOMEN TEACHERS AS SUBJECTS OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES**

The article presents the results of a joint Slovenian-Russian study of the mental health of teachers as subjects of educational activities. Studies have shown that women teachers in a profession develop resistance to speech motor activity as a pathogenic factor. The emotionality of a female educator reduces the risk of disease. Emotional burnout, subjective perception of health is associated with other social factors and has an individual character. The levels of perceived stress and emotional burnout are negative predictors according to the level of subjective well-being, depending on the experience in teaching practice.

*mental health; emotional burnout; subject; resistance; heart rate variability*

*T. V. Башкирева, Мартина Джонсова, А. В. Башкирева*

### **ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЖЕНЩИН-УЧИТЕЛЕЙ КАК ПРЕДМЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлены результаты совместного словенско-русского исследования психического здоровья учителей как субъектов образовательной деятельности. Исследования показали, что женщины-учителя в своей профессии развивают устойчивость к двигательной активности речи как патогенный фактор. Эмоциональность женщины-педагога снижает риск заболевания. Эмоциональное выгорание, субъективное восприятие здоровья связано с другими социальными факторами и носит индивидуальный характер. Уровни воспринимаемого стресса и эмоционального выгорания являются негативными предикторами в зависимости от уровня субъективного благополучия и опыта преподавательской практики.

*психическое здоровье; эмоциональное истощение; субъект; резистентность; вариабельность сердечного ритма*

---

© Башкирева Т. В., Джонсова Мартина, Башкирева А. В., 2019

WHO regards mental health as a state of physical, mental and social well-being that allows a person to realize his or her abilities and opportunities in social life<sup>1</sup>. The concept of “psyche” has two semantic meanings, one of them is considered as a combination of the spiritual qualities of a person, a mental warehouse<sup>2</sup>.

Mental health of a person, in our understanding, is a state of mind that is caused by genetic and innate characteristics that allow a person, both unconsciously and consciously, consciously, adequately to know, to form psychological images of a certain society’s behavior and to respond to it impact in activities<sup>3</sup>. The mental health of educators is not well understood. The literature focuses more on the psychological health of teachers.

Since the WHO definition deals with the state of mental well-being, the indicators of health perception and individual indicators of the functional status of women teachers as subjects of educational activities were studied.

In Chapter 5 of the Law on Education of the Russian Federation, pedagogical and scientific-pedagogical workers engaged in educational activities are subjects of educational activities<sup>4</sup>. In this regard, the study used the concept of “subjects”.

The purpose of this study was to study the mental health of teachers in the context of the modern development of education in the post-Soviet countries.

Mental health was studied by indicators of the functional state based on a non-invasive fundamental physiological methodology — heart rate variability, reflecting the state of regulatory systems<sup>5</sup> using the Varicard hardware-software complex in the statistical processing of “ISCIM6.0”. As well as such psychological techniques as: the index of spiritual experience SEI-R<sup>6</sup> scale of perceived stress PSS-10<sup>7</sup>. Emotional burnout was measured by the Slovak version of the SMBM Shiro Melamed<sup>8</sup> method of burnout.

140 female teachers from Slovenian were surveyed — 95 (aged 20-68 years; AM = 42.21; SD = 11.9), from Russia — 45 (aged 25–58 years; AM = 41.24; SD = 10.3).

The study mainly concerns the analysis of the relationship of the psyche by the example of its state with individual psychological indicators.

Slovak educators considered subjective perception of health, and Russian ones — the ratio of vegetative homeostasis (RMSSD — parasympathetic, SDNN — sympathetic regulation links) and spectral analysis (total activity level: VLF — sympathetic link; ULF — higher vegetative centers).

An analysis of the results of the study revealed in Slovenian teachers significant individual differences in the subjective perception of stress and spiritual support, depending on the length of teaching practice. The level of emotional burnout was 31.6 %, which corresponds to the average level. Correlation analysis showed a positive relationship between the mental state in terms of performing professional activities and the subjective perception of stress,

---

<sup>1</sup> Q. v.: WHO Mental Health. URL : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (accessed: 07.07.2019).

<sup>2</sup> Q. v.: Big psychological dictionary / ed. B. G. Mescheryakova, AKD. V. P. Zinchenko. M. : Prime-Evroznak, 2003. 632 p.

<sup>3</sup> Q. v.: Bashkireva T. V. Health psychology: some aspects of problems : monogr. Ryazan : Ryazan State University named for Yesenin, 2018. 168 p.

<sup>4</sup> Q. v.: Law of the Russian Federation on Education Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on June 17, 2019) “On Education in the Russian Federation”. Chpt 5 : Pedagogical, managerial and other employees engaged in educational activities. URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=326937&fld=134&dst=100461,0&rnd=0.45859948169399197#00033915136541800006> (accessed: 07.07.2019).

<sup>5</sup> Q. v.: Baevsky R. M., Treasurers V. P. The diagnosis is prenosological. M. : BME, 1978.

<sup>6</sup> Q. v.: Genia V. The Spiritual Experience Index: Revision and Reformulation. Review of Religious Research. 1997. N 38 (4). Pp. 344–361.

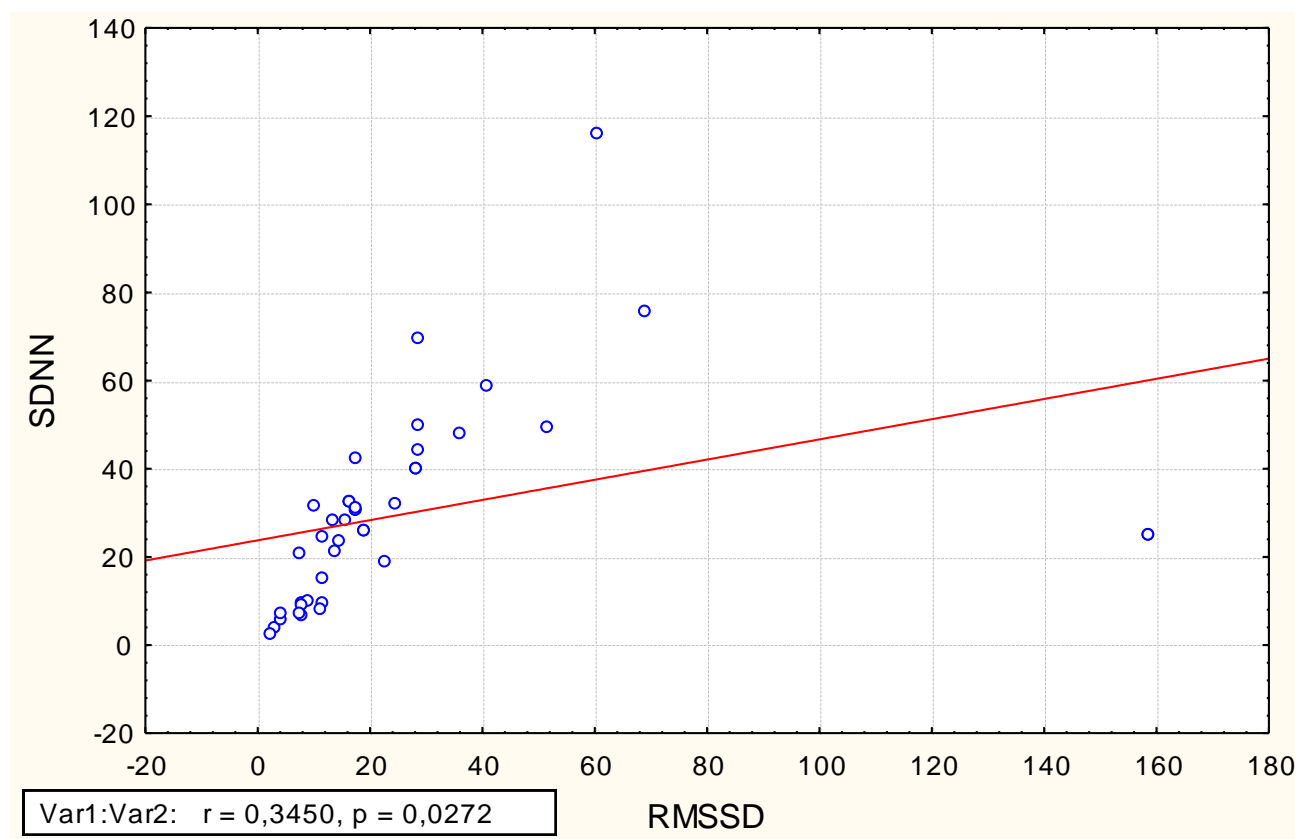
<sup>7</sup> Q. v.: Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A Global Measure of Perceived Stress // Journal of Health and Social Behavior. 1983. N 24 (4). Pp. 385–396.

<sup>8</sup> Q. v.: Melamed S., Ugarten U., Shirom A., Kahana L., Lerman Y., Fromm P. Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels // Journal of Psychosomatic Research. 1999. N 46 (6). Pp. 591–598.

which indicates the presence of individual burnout factors associated with both years of teaching practice and spirituality of teachers. The results of the regression analysis revealed that Slovak teachers had perceived levels of stress and emotional burnout as negative predictors of subjective well-being.

Among the Russian teachers a survey was conducted of the subjective state in the conditions of performing professional activity. Most teachers indicated the following signs of their condition during the working day: episodic symptoms of dizziness, tinnitus, fatigue, sweating, shortness of breath, headache, drowsiness, visual disturbances. These signs characterize the symptoms of hypoxia and hypocapnia, resulting from hyperventilation. In teachers, this condition arises as a result of a long speech effect (for several lessons / hours of speech motor activity) associated with professional activity. The accumulation of carbon dioxide causes drowsiness and other negative ailments characteristic of people with hypoxic hypoxia, which creates prerequisites for ischemia, due to the regular spasm of the cerebral vessels<sup>9</sup>.

Our studies have shown that the relationship between excitation and inhibition in teachers, despite the hypoxic hypoxia that occurs, is carried out synchronously (pic. 1).

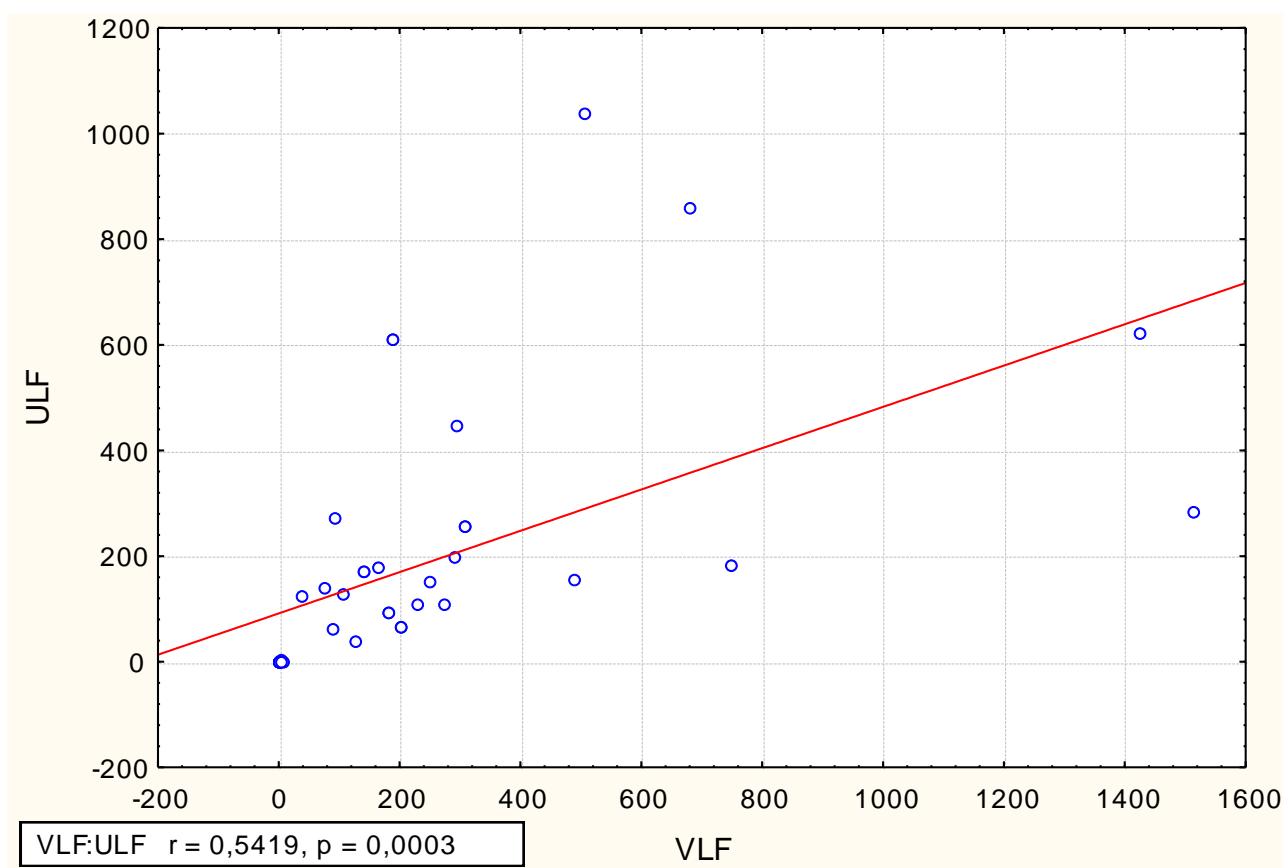


*Pic. 1. Reliability of differences between RMSSD and SDNN among teachers in the workplace at rest*

The obtained data testifies to the resistance of the organism of women teachers to such specific professional workload on the psyche. The greater the experience of teaching practice, the higher the resistance to such a pathogenic factor as high speech motor activity.

The question arises, at the expense of what resources does this device arise? We have revealed that the adaptive effect is achieved through the emotional component (VLF), which significantly enhances brain activity (ULF) (pic. 2).

<sup>9</sup> Q. v.: Agadzhanian N. A., Mishustin Yu. N., Lyovkin S. F. Chronic hypocapnia is a systemic pathogen. Samara : Federal State Unitary Enterprise Publishing House Samara Printing House, 2005. 136 p.



*Pic. 2. Reliability of differences between VLF and ULF among teachers in the workplace at rest*

It can be argued that with physiological stress associated with the teacher's speech activity in the context of professional activity, resistance to an excessively high level of speech-motor activity arises. Whereas emotional burnout is associated with psychological and social factors in which the teacher finds himself individually.

Thus, the results of a joint study showed that, in the conditions of professional activity, female teachers as subjects of educational activity develop resistance to such a pathogenic factor as speech-motor activity. With overload, there is a high likelihood of hypoxic hypoxia, which can lead to cerebral ischemia due to hyperventilation, since a decrease in PaCO<sub>2</sub> causes vasospasm. The emotionality of a female educator reduces the risk of such diseases. Therefore, the emotional instability of the behavior of women teachers in educational activities is understandable. However, it should be noted that emotional burnout is associated with other social factors and has an individual character. The findings suggest that the mental health of women teachers depends on their mental state not only at the physiological level as subjects of educational activities, but also the social environment in which their individual lives take place plays an enormous role.

### References

1. Baevsky R. M., Treasurers V. P. The diagnosis is prenosological. — M. : BME, 1978.
2. Bashkireva T. V. Health psychology: some aspects of problems : monogr. — Ryazan : Ryazan State University named for S. Yesenin, 2018. — 168 p.
3. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A Global Measure of Perceived Stress // Journal of Health and Social Behavior. — 1983. — N 24 (4). — Pp. 385–396.
4. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 06.17.2019) "On education in the Russian Federation". Pt. 5 : Pedagogical, managerial and other employees engaged in educational activities. — URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=326937&fld=134&dst=100461,0&rnd=0.41859948169399197#00033915136541800006> (accessed: 11.07.2019).



5. Genia V. The Spiritual Experience Index: Revision and Reformulation // Review of Religious Research. — 1997. — N 38 (4). — Pp. 344–361.
6. Large psychological dictionary / ed. by B. G. Mescheryakova, AKD, V. P. Zinchenko. — M. : Prime-Evroznak, 2003. — 632 p.
7. Melamed S., Ugarten U., Shirom A., Kahana L., Lerman Y., Froom, P. Chronic burnout, somatic arousal and elevated salivary cortisol levels // Journal of Psychosomatic Research. — 1999. — N 46 (6). — Pp. 591–598.
8. Agadzhanyan N. A., Mishustin Yu. N., Lyovkin S. F. Chronic hypocapnia — systemic pathogenic factor. — Samara : Federal State Unitary Enterprise Publishing House Samara Printing House, 2005. — 136 p.
9. WHO Mental Health. — URL : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (accessed: 07.07.2019).

УДК 371.036

*С. А. Ермолаева*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В статье рассматриваются причины возникновения педагогических проблем в ходе развития творческих способностей у обучающихся, а также пути оказания педагогической поддержки и обеспечения коррекции отклонений в индивидуальном развитии, блокирующих развитие творческого потенциала личности.

*задатки творческих способностей; творческие способности; педагогическая поддержка; коррекция индивидуального развития творческих способностей*

*S. A. Ermolayeva*

## **ON PEDAGOGICAL SUPPORT AND CHALLENGES IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN STUDENTS**

The article explores the roots of problems that arise in the process of creative abilities' development in students, as well as the ways of providing pedagogical support and mitigating deviations which hinder the development of creative potential.

*creative disposition; creative abilities; pedagogical support; mitigation of deviations in the development of individual creativity*

В современном мире все более востребованными становятся творческие способности, которыми должны обладать выпускники средних и высших образовательных организаций. Сложный, нелинейно развивающийся социум, в том числе современные наукоемкие производства, требуют от человека не просто высокого уровня образованности, компетентности в той или иной сфере социальной и производственной деятельности, но и развитых творческих способностей.

Всегда ли есть возможность развить творческие способности у всех обучающихся? Этот вопрос задают ученые и практики, пытаются выдвинуть и обосновать новые идеи, методологические подходы к исследованию, разработать новые теории и концепции, а главное предложить новые технологии развития творческих способностей.

В отечественной педагогике и психологии достаточно долго удерживала ведущие позиции оптимистическая точка зрения о том, что все без исключения дети «творцы по самой своей природе». Творческие задатки есть у всех без исключения детей, но развитие их зависит от окружающей среды и воспитания. Родителям и педагогам важно только вовремя обнаружить особые природные творческие задатки, склонности, выявить творческий потенциал у каждой личности и постараться развить его. Другая точка зрения состоит в том, что творческие способности развиваются только у детей, одаренных от природы особыми задатками и наделенных определенными качествами. Поэтому большинство исследований, связанных с развитием творческих способностей, — это исследования детской одаренности и таланта. Педагогическая задача состоит в своевременном выявлении одаренных детей и последовательном развитии у них творческих задатков. Наиболее проблематичным в том и другом случае становится вопрос организации целенаправленного развития творческих способностей (креативности) детей и молодежи.

Исследование вопроса необходимо начинать с понимания глубинного смысла творчества и творческих способностей как характеристики человека и личности, с одной стороны, и как процесса активной сознательной деятельности по их развитию, с другой стороны. Процесс творчества важно понимать не только как процесс созидания чего-либо нового, не существовавшего ранее в окружающем человека мире, преобразования, совершенствования его, но и как процесс развития человеком самого себя или саморазвития, самосовершенствования в этом сложном мире. Творческие способности, прежде всего, можно рассматривать как основное условие, обеспечивающее сложнейший процесс самопознания и саморазвития индивида, когда необходимо успешно организовывать свое бытие, приспособляться и выживать в постоянно изменяющемся мире, успешно решать возникающие проблемы, преодолевать трудности. Но было бы ошибочно предположить то, что только элементарное выживание требует проявления творческих способностей у человека. Развитие творческих начал, как показывает развитие философской мысли, всегда связывается с процессом «вочеловечивания», понимания человеком своего Я, своего человеческого предназначения, с познанием и движением к высшим ценностям. Реализуется творчество уже благодаря способности создавать нечто новое, благоприятные условия для развития не только индивида, но и всего общества.

В этом смысле задатки творческих способностей даны человеку изначально или заложены в человеке генетически. Об этом говорил Л. С. Выготский и другие отечественные и зарубежные ученые. «Творческие способности, — считает Д. Б. Богоявленская, — генетически заложены лишь как задатки их отдельных компонентов; вся структура, обеспечивающая их становление, складывается в процессе развития»<sup>1</sup>. Речь идет только о задатках способностей к творческой деятельности, развитие которых детерминировано действием самых разнообразных факторов. Надо подчеркнуть, что стихийно данные способности развиваются достаточно редко. Для их полноценного развития необходимы благоприятные условия, возникновение которых обусловлено наличием факторов, дающих толчок к пробуждению и стимулирующих развитие таковых способностей, непосредственное включение человека в сознательную творческую деятельность, и сложным взаимодействием других факторов.

Неблагоприятные факторы, которые угрожают жизни, здоровью человека, мешают добиться желаемого или необходимого для его существования и развития, также могут активизировать развитие творческих способностей. Но реакция на неблагоприятные условия у разных людей разная и человек может предпочесть более легкие для себя пути приспособления к жизни. Творчество предполагает активизацию мыслительного процесса, серьезную мобилизацию сил человека. Это объясняет то, что не всякий человек выбирает такой путь.

---

<sup>1</sup> Богоявленская Д. Б. Одаренность и творчество // Одаренный ребенок. 2016. № 5. С. 14.

Творческие способности необходимо рассматривать только в тесной взаимосвязи с развитием других структурных составляющих психики, в контексте всей структуры личности. В известной «трехкольцевой модели одаренности» Дж. Рензулли творческие способности отражены в тесной взаимосвязи с интеллектуальными способностями, развитыми выше среднего уровня, и усиленной мотивацией или увлеченностью задачей. Между тем, сами творческие способности обусловлены не только уровнем и особенностями развития чисто интеллектуальных способностей, но и развитием эмоциональной сферы, а также нравственно-волевыми качествами личности.

Рассматривая концепцию самоактуализирующегося человека А. Г. Маслоу, можно отметить, что творчество неразрывно связывается ученым со всеми высшими ценностями, на которые ориентирован индивид. Творческие способности важны человеку для «постижения бытия», постижения своего Я, для индивидуализации, самоактуализации и самореализации в мире<sup>2</sup>. Самоактуализирующиеся люди, по мнению А. Г. Маслоу, посвящают себя без остатка своему делу, служат своему призванию. Они считают, что люди, природа и общество могут быть улучшены, воплощают в работе свое Я, их привлекают тайны, нерешенные проблемы, им нравится привносить закон и порядок в хаос или бестолковщину. Им нравится совершенствоваться, они стремятся к большей эффективности, точности, компактности, лучшему качеству продукта, изяществу, большей надежности, безопасности и т. д.

Для развития творческих способностей педагогу надо не только иметь представления о сущности творчества, но и понимать глубинные переживания человека, особенности развития его интеллектуальной, чувственно-волевой и деятельностной сферы, которые могут способствовать или препятствовать их развитию.

В учебные планы педагогических факультетов в ГСГУ (г. Коломна) были включены курсы, связанные с подготовкой педагогов к развитию одаренности и творческих способностей обучающихся. После детального теоретического изучения отечественных и зарубежных концепций одаренности и творчества студенты были поставлены перед задачей выявить основные проблемы, которые затрудняют развитие творческих способностей у обучающихся. В результате проведенного анкетирования, а затем «мозгового штурма» и генерализации основных идей были выявлены основные группы педагогических проблем. На первое место вышли проблемы, связанные с особенностями развития интеллектуальной сферы (недоразвитие интеллектуальных способностей, отклонения в развитии когнитивных свойств, а также наличие у обучающихся качеств, блокирующих свободу мышления и др.). Студенты больше всего обращали внимание на узость, односторонность, негибкость, традиционность, консерватизм, шаблонность мышления у отдельных обучающихся; на неуверенность в себе, апатию, «боязнь нового», страх допустить ошибку, склонность к конформизму и перфекционизму, которые мешают творчеству. В качестве проблем назывались неспособность ставить цель и мотивировать творческую деятельность, отсутствие способности видения, обнаружения и глубокого понимания проблемы, неразвитость воображения, избыточная критичность у детей, избегающих творческой деятельности. Большинству таких детей для достижения чувства удовлетворения достаточно похвалы учителя и родителей за хорошо выполненное задание репродуктивного типа.

Развитию творческих способностей могут препятствовать особенности развития чувственной сферы, направленность и характер эмоциональных проявлений, преобладание негативного мировосприятия. Будущими педагогами в качестве важных причин отсутствия стремления к творческой деятельности справедливо назывались тревожность и «ранимость», связанная с низкой самооценкой и страхом перед окружающим миром, боязнь выразить свое мнение, страх «быть иным», «мыслить не так, как все», отличаться от других, застенчивость, скромность, нерешительность, чрезмерная зависимость от внешнего одобрения или порица-

---

<sup>2</sup> См.: Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. СПб. : Изд. гр. Евразия, 1997. С. 322–323.

ния, «зацикленность на неудачах». Кроме этого, важно подчеркнуть негативное значение таких личностных характеристик, как эмоциональная закрытость, равнодушие к окружающему миру и людям, пессимизм, нигилизм, скептицизм и другие свойства личности, позволяющие отвергать значение творчества для себя и общества.

Интерес представляет мнение, что творческие способности у обучающихся не проявляются и не развиваются «в зоне комфорта», когда они всем довольны, не испытывают желаний в новых впечатлениях, познании нового. Главной причиной при этом выступает лень. Следующей группой личностных характеристик, которые неразрывно связаны с реализацией творческих способностей, выступают такие нравственно-волевые качества, как безинициативность, несамостоятельность, неорганизованность, недисциплинированность, неумение проявлять настойчивость, терпение, доводить дело до логического конца, неумение приходить на помощь, брать на себя ответственность. При обсуждении проблемы высказывалась идея и о том, что мешать развиваться творческим способностям может асоциальная направленность личности и, как следствие, нежелание учиться и работать, агрессивность, попытка обвинять все общество и окружающих людей во всех своих проблемах и неудачах.

Выявление проблем и порождающих их причин побуждает ученых и педагогов-практиков искать пути и способы их предупреждения или преодоления.

Развитие творческих способностей возможно только через целенаправленную педагогическую деятельность в данном направлении, создание специальной образовательной, творчески развивающей среды и использование системы методов и форм обучения и воспитания в семье, учреждениях образования и культуры. Особое значение для развития этих способностей имеет лично ориентированная, индивидуальная педагогическая работа по предупреждению недоразвития сфер личности, возникновения проблем, которые препятствуют их развитию. При всей значимости коллективной и групповой работы важна организация педагогической поддержки и индивидуальной помощи детям, испытывающим страх и трудности в творческой деятельности. Педагогическая поддержка — это система педагогических средств и мероприятий, реализуемых в рамках индивидуальной работы, которая помогает формировать мотивы, снимать страх перед творческой деятельностью, ощущать свободу и получать радость от творчества, корректировать развитие, преодолевать индивидуальные недостатки, блокирующие или снижающие эффективность данной деятельности. Педагогическая поддержка должна быть основана на принципах гуманизма и диалогического взаимодействия. Она бывает, как показывает практика, эффективной благодаря тщательно продуманной системе постепенно усложняющихся индивидуальных проблемных заданий, которые выполняет ребенок под непосредственным руководством и при помощи педагога, и системе психолого-педагогических тренингов, направленных на пробуждение и развитие индивидуальных творческих способностей.

При организации педагогической помощи важно помнить о необходимости развития не только интеллектуально-творческих способностей, но и духовно-нравственных, волевых качеств личности. Духовные ценности должны определять цели, способы и результаты детской творческой деятельности. Разработка педагогических технологий по индивидуальному развитию творческих способностей обучающихся остается важнейшим направлением педагогических исследований.

### Список использованной литературы

1. Богдаева Д. Б. Одаренность и творчество // Одаренный ребенок. — 2016. — № 5. — С. 6–18.
2. Ермолаева С. А. Диалогический подход к организации духовно-нравственного воспитания // Проблемы духовно-нравственного воспитания в современном мире : сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. 24 апреля 2016 г. / под ред. А. В. Лексиной, А. В. Леоновой. — Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2016. — С. 24–39.
3. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. — СПб. : Изд. гр. Евразия, 1997. — 430 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УЧАСТВУЮЩИХ  
В МИРОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

В статье раскрывается история и логика создания системы подготовки военнослужащих к миротворческой деятельности в высшем военном образовательном учреждении, представлен опыт миротворческой деятельности, раскрыты компетенции военнослужащих-миротворцев.

*миротворческая деятельность; компетенции военнослужащих-миротворцев*

К. К. Kostin

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FEATURES  
OF THE PREPARATION OF MILITARY PERSONNEL  
FOR PEACEKEEPING OPERATIONS:  
EXPERIENCE AND MODERNITY**

The article reveals the history and logic the creation of a system for preparing military personnel for peacekeeping, the experience of peacekeeping is presented, the competencies of military peacekeepers are disclosed

*peacekeeping; competencies of military peacekeeper*

Войны и конфликты сопровождали человечество на протяжении всей истории существования жизни на земле. Но вплоть до середины XIX века в мире не существовало общепризнанных международных структур, системы обеспечения лечением раненных в конфликтах военнослужащих и людей, не принимающих непосредственного участия в боевых действиях, не существовало органов, влияющих на прекращение конфликтов и войн, на восстановление мира и правопорядка.

Первой гуманитарной организацией, осуществляющей свою деятельность во всем мире исходя из принципа нейтральности и беспристрастности, стал образованный в 1863 г. Международный комитет Красного Креста. Он предоставляет защиту и оказывает помощь пострадавшим в вооруженных конфликтах и внутренних беспорядках. Признание его гуманитарной и миротворческой деятельности в важнейших международных договорах, таких как Женевские конвенции, определяет его международный статус и мандат, обеспечивает привилегии и иммунитеты.

3 мая 1867 г. российский император Александр II утвердил устав Общества попечения о раненых и больных воинах, который в 1879 г. был переименован в Российское общество Красного Креста (РОКК). Почетными членами общества стали император, все великие князья и княгини, многие высокопоставленные светские лица и представители высшего духовенства. Общество находилось под покровительством императрицы Марии Федоровны, пользовалось содействием всех правительственных лиц и получило значительные права.

К началу XX века были уже сформулированы основные принципы мирного сообщества наций, описаны культурные и философские основы объединения народов. В трудах И. Канта, В. Ленина была выражена идея Лиги Наций, которая могла бы осуществлять контроль за возникновением и развитием конфликтных ситуаций в мире, прилагала бы усилия к сохранению и укреплению мира между государствами. Разработанный комиссией под председательством президента США Удо Вильсоном, устав был подписан в 1919 г. представителями 44 государств.

15 сентября 1934 г. по инициативе Франции 30 стран-членов обратились к СССР с предложением вступить в Лигу Наций. 18 сентября 1934 г. Советский Союз принял это предложение и занял место постоянного члена ее Совета. Впрочем, и до этого СССР активно сотрудничал с различными комитетами Лиги Наций по широкому кругу международных вопросов, участвовал в проходивших под эгидой этой организации конференциях и совещаниях по разоружению.

Принимая предложение о вступлении в Лигу Наций, народный комиссариат иностранных дел СССР в лице М. М. Литвинова отметил, что СССР не может солидаризироваться со всеми решениями Лиги Наций, так как считает ее устав далеко не совершенным. В частности, его статьи в некоторых случаях практически легализуют войну, а некоторые не предусматривают равноправия всех народов. Однако главная задача, которая ставилась перед Лигой Наций, — недопущение развязывания Второй мировой войны — решена не была. К январю 1940 г. Лига прекратила свою деятельность по урегулированию политических вопросов. На последней сессии Ассамблеи 18 апреля 1946 г. было принято решение о передаче имущества и материальных ценностей Лиги Наций ее правопреемнице — Организации Объединенных Наций, а социальные и экономические функции были объединены с деятельностью Экономического и Социального Совета.

1 января 1942 г. Президент США Ф. Рузвельт, премьер-министр Великобритании У. Черчилль, специальный представитель СССР М. Литвинов и представитель от Китая Цзывень подписали краткий документ, который впоследствии стал известен как «Декларация Объединенных Наций». На следующий день эта декларация была подписана также представителями 22 других государств. 30 октября 1943 г. представители Китая, Советского Союза, Соединенного Королевства и Соединенных Штатов подписали Московскую декларацию и договорились о создании по окончании войны Организации наций для поддержания мира. Далее, в 1944 г. руководители Великобритании, Китая, Советского Союза и Соединенных Штатов встретились на вилле Думбартон-Окс под Вашингтоном и разработали принципы и цели будущей Организации Объединенных Наций.

О твердом намерении создать Организацию Объединенных Наций президент США Ф. Рузвельт, премьер-министр Великобритании У. Черчилль и председатель Совнаркома СССР И. Сталин 11 февраля 1945 г. объявили в Ялте на международной конференции стран антигитлеровской коалиции. При этом было установлено, что в Совете Безопасности этой организации будет действовать принцип единогласия постоянных членов. 24 октября 1945 г., после того как большинство стран, включая пять постоянных членов Совета Безопасности (Соединенное Королевство, Китай, СССР, США и Франция), подписали и официально признали Устав ООН, начался отсчет истории Организации Объединенных Наций.

Начало миротворческой деятельности Организации Объединенных Наций было положено в 1948 г., когда Совет Безопасности санкционировал развертывание контингента военных наблюдателей ООН на Ближнем Востоке. Цель миссии состояла в наблюдении за выполнением Соглашения о перемирии между Израилем и соседними с ним арабскими странами.

Важным аспектом участия Советского Союза в международной миротворческой деятельности стало направление в миссию ООН военных наблюдателей. Так, например, 25 ноября 1973 г. в Каир, столицу Египта, для прохождения службы в данной миссии прибыли 36 советских офицеров. С этого дня и ведется отсчет участия российских военных и полицейских в миссиях ООН. С тех пор военные наблюдатели от СССР служили на Ближнем Востоке, в Западной Сахаре, Демократической Республике Конго.

За годы участия в миротворческой деятельности военнослужащие нашей страны, наравне с другими членами международного сообщества, неоднократно участвовали в предотвращении или ликвидации междоусобных и межнациональных конфликтов, зарекомендовав себя как профессионалы.

С середины восьмидесятых годов прошлого века на территории республик бывшего СССР стали возникать религиозные и межконфессиональные конфликты (Армения, Южная Осетия, Абхазия, Приднестровье, Таджикистан, Грузия и др). Здесь российские военнотру-

жащие успели проявить себя как опытные и высококвалифицированные миротворцы, способные качественно выполнять поставленные задачи, здесь был получен первый бесценный опыт миротворчества.

В девяностых годах XX века произошел кардинальный пересмотр международных отношений, что привело к целому ряду различной интенсивности войн и международных конфликтов (Босния и Герцеговина, Косово и Метохия, Ангола, Чад, Сьерра-Леоне, Судан и др.). В этих условиях международное сообщество обратилось за помощью к Российской Федерации как к государству, имеющему большой опыт миротворческой деятельности в разрешении религиозно-этнических конфликтов. Через специальное решение Генеральной Ассамблеи ООН в адрес Российской Федерации было направлено обращение с просьбой направить воинский контингент в составе сил ООН в Югославию, где разгорался вооруженный конфликт.

Так, в марте 1992 г. решением Верховного совета РФ первое миротворческое воинское формирование в количестве 900 военнослужащих заступило на боевое дежурство в составе сил ООН в бывшей Югославии. Позже число российских миротворцев выросло до 1600 человек.

Российские вертолетчики участвовали в составе сил ООН в Анголе в 1995–1996 гг.

Миротворческое воинское формирование Вооруженных сил РФ принимало участие в операции ООН по поддержанию мира в Сьерра-Леоне в 2000–2005 годах.

В 2003 г. в соответствии с резолюцией Совета Безопасности ООН, учредившей Миротворческую миссию ООН в Либерии, Россия направила миротворцев-военнослужащих в состав Миссии.

Совет Безопасности в своей резолюции 2004 г. постановил учредить Операцию ООН в Бурунди (ОНИЮБ) в целях поддержки и содействия осуществлению усилий для восстановления прочного мира и достижения национального примирения.

С апреля 2006 г. российская авиационная группа была развернута в составе миротворческой миссии ООН в Судане на основании Указа президента РФ от 7 февраля 2006 г. В 2008–2010 гг. российские вертолетчики участвовали в миротворческой работе в Чаде в рамках операции Евросоюза в поддержку ООН в республике Чад и Центральноафриканской Республике (ЦАР).

Главным положительным результатом ввода миротворческих контингентов Российской Федерации в районы конфликтов в большинстве случаев являются разъединение враждующих сторон, прекращение огня, кровопролития и беспорядков, осуществление контроля над разоружением противоборствующих сторон, восстановление нормальной жизни мирных людей. В итоге создаются благоприятные условия для решения спорных вопросов мирными средствами, путем переговоров.

Накопленный опыт миротворческой деятельности позволил выявить комплекс компетенций, которыми должны обладать офицеры, участвующие в миротворческой деятельности.

Большое внимание уделяется изучению военно-политической обстановки в зоне конфликта, правовой подготовке, в которой использовались различные формы работы: правовое информирование, консультации юристов-международников, представителей военной прокуратуры, изучение содержания предстоящих миротворческих задач, лингвистическая подготовка.

Помимо миротворческих задач, военнослужащие осуществляют широкую гуманитарную деятельность:

- оказание бесплатной медицинской помощи местному населению;
- доставка угля и воды в коллективные центры беженцев, жителям близлежащих населенных пунктов;
- строительство мостов, переправ, их восстановление и ремонт;
- разминирование и восстановление автомобильных дорог.

Деятельность российского воинского контингента по выполнению миротворческих задач и обеспечению мира и стабильности имеет положительные результаты:

- выполнение этих задач укрепляет авторитет российских миротворцев у местного населения;

– политика нейтралитета и непредвзятое отношение к разным этническим слоям населения способствует стабилизации ситуации в зонах ответственности российских тактических групп.

Особенностями подготовки военнослужащих подразделений, входящих в воинские контингенты миротворческих сил, является то, что для них предусмотрено дополнительное изучение:

- правовых основ, нормативных документов ООН, ОБСЕ, ОДКБ, СНГ;
- английского языка в ходе проведения занятий по лингвистической подготовке;
- порядка инженерного оборудования наблюдательных постов, контрольно-пропускных пунктов;
- организации несения службы патрулированием, на контрольнопропускном пункте, сопровождение колонн и т. д.

В целом в состав основных компетенций, которыми должен обладать командир батальона (роты), входят следующие способности:

– реализовать основные положения документов, определяющие порядок применения миротворческих сил, юридическую и нормативно-правовую основу их применения в районе межнационального религиозно-этнического конфликта;

– реализовать принципы, формы и способы применения миротворческих частей и подразделений и их задачи;

– выполнять обязанности командира батальона (роты) по руководству подготовкой и действиями миротворческих сил в зоне вооруженного конфликта;

– выполнять мероприятия развертывания и размещения миротворческих подразделений и воинских частей, правила применения оружия в зоне межнационального религиозно-этнического конфликта;

– принимать и обосновывать решение на подготовку и применение батальона (роты) в районе межнационального религиозно-этнического конфликта;

– ставить задачи, организовывать взаимодействие и всестороннее обеспечение при выполнении задач в составе контингента миротворческих сил;

– разрабатывать боевые и служебные (распорядительные, планирующие, отчетные) документы выполнения задач парашютно-десантных (десантно-штурмовых) подразделений в районе проведения миротворческой операции;

– управлять штатными и приданными подразделениями при выполнении миротворческих задач в различной обстановке межнационального религиозно-этнического конфликта;

– оформлять решения на применение штатных и приданных подразделений в составе контингента миротворческих сил;

– управлять батальоном (ротой) при подготовке и выполнении миротворческой операции в зоне межнационального религиозно-этнического конфликта;

– управлять системой работы должностных лиц по организации военно-политической работы и морально-психологического обеспечения в подразделении со всеми категориями военнослужащих (персоналом) различных условиях обстановки в ходе выполнения миротворческих задач;

– организовывать взаимодействие с подразделениями и воинскими частями воинских контингентов других государств в зоне конфликта, органами управления и силовыми структурами государства, на территории которого выполняется миротворческая миссия.

Помимо стандартной программы обучения, ежегодно организуются сборы с командирами подразделений, привлекаемых к участию в миротворческих операциях, проводится конкурс на лучшее миротворческое отделение ВДВ «Миротворец», где гвардейцы-миротворцы соревнуются не только в знаниях и умениях по боевой подготовке, но и в знании норм международного гуманитарного права, а также проходит тестирование на уровень владения английским языком.

В 2019 г. проводилось совместное тактическое учение по миротворческой тематике подразделений Воздушно-десантных войск и Сил специальных операций вооруженных сил Республики Беларусь на тему «Подготовка российско-белорусской батальонной тактической группы к миротворческим действиям в условиях информационного воздействия».



Планируется проведение совместного учения экспертной рабочей группы по Миротворчеству «СМОА-плюс» (Республика Индонезия).

В этом году спланировано девятнадцать приемов иностранных военных делегаций для обсуждения теоретических и практических вопросов подготовки и проведения миротворческих операций, обмена опытом подготовки личного состава миротворческих подразделений.

На базе РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова успешно осуществляется подготовка военнослужащих к миротворческой деятельности. Ориентиром в такой подготовке является перечисленный выше комплекс специальных компетенций.

УДК 376.37

*И. В. Ульянова*

## **ЛОГОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

В статье подчеркивается, что в постиндустриальном обществе, весьма агрессивном по отношению к человеку, значительно возрастает потребность личности в психологических знаниях, психотерапевтических, логотерапевтических методиках, которые бы системно вошли в повседневную жизнь как эффективный вспомогательный ресурс. Особое значение подобная поддержка приобретает в образовательных организациях, где дети, подростки, юношество, системно сотрудничая с учителями, профессиональными психологами, социальными педагогами, не только получают своевременную помощь, но и обогащаются актуальными для себя знаниями, выстраивают стратегию актуальной внешней активности и самопомощи. Педагогика смысложизненных ориентаций акцентирует, в частности, логотерапевтический аспект в современном образовательно-педагогическом дискурсе.

*социальный педагог; постиндустриальное общество; образовательные организации; логотерапевтические методики; педагогика смысложизненных ориентаций*

*I. V. Ulyanova*

## **TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF CLUSTER APPROACH**

The article emphasizes that in a postindustrial society, very aggressive towards a person, the need of an individual for psychological knowledge, psychotherapeutic, logotherapeutic techniques that would systematically enter everyday life as an effective auxiliary resource increases significantly. Such support is of particular importance in educational organizations where children, adolescents, youth, systematically cooperating with teachers, professional psychologists, social teachers, not only receive timely assistance, but also enrich themselves with relevant knowledge, build a strategy for topical external and self-help. The pedagogy of meaningful life orientations emphasizes, in particular, the logotherapeutic aspect in modern educational-pedagogical discourse.

*social pedagogue; post-industrial society; educational organizations; logotherapeutic methods; pedagogy of life orientations*

Современное постиндустриальное общество, наряду с пристрастием к техническому прогрессу, реализацией цифровой экономики, совершенствуя медицину, сельское хозяйство, является крайне агрессивным по отношению к человеку. Обращение к сущности постиндустриального общества показывает, что оно базируется на философской доктрине постмодернизма, ориентированного на деструкцию, хаос, сарказм (Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Ф. Гваттари, Ж. Делёз, Ж. Деррида, С. Манн, М. Фуко и др.).

В XXI веке усиливается проблематика личной гармонии человека, его морально-нравственной определенности, на что еще в середине прошлого столетия указывали К. Хорни, В. Франкл, подчеркивая рост невротизма, экзистенциального вакуума в европейском обществе. Сегодня А. Ю. Чукуров отмечает: «Современный человек погружен в “информационный шум” и подвергается массивным информационным атакам», «гармония физического и социального нарушена, что приводит к психофизиологической дисфункции»<sup>1</sup>. Л. А. Байкова подчеркивает дефицит заботы о социальном здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса<sup>2</sup>.

В данных условиях подрастающее поколение особенно остро нуждается в системной, комплексной помощи со стороны взрослых, прежде всего тех, кто готов к эффективной профессиональной работе по защите внутреннего мира личности несовершеннолетних, к оказанию им содействия в развитии позитивного мышления, укрепления оптимизма, жизнестойкости с ориентацией на традиционные базовые гуманистические ценности.

В контексте педагогики смысложизненных ориентаций разработано и успешно апробировано «Социально-психологическое направление», ориентированное на комплексное сопровождение образовательного процесса детского сада, школы, вуза. Весьма значимым аспектом в нем являются логотерапевтические методики (Т. А. Попова, В. Франкл и др.<sup>3</sup>), которые трансформируются в образовательном процессе с учетом педагогической проблематики. В частности, ключевыми методиками в логотерапии В. Франклом определены дерефлексия, логоанализ, парадоксальная интенция.

В образовательном процессе методика дерефлексии (ее сущность заключается в переключении субъекта от необходимости себя контролировать и соответствовать чьим-то ожиданиям на своего партнера, окружающих, в чем должен помочь педагог) приобретает незаменимость в случае повышенной тревожности школьников, когда это связана с особенностями нервной системы или периодом адаптации личности. Рефлексия, как важная деятельность, способствующая ученикам в развитии самосознания, далеко не всегда актуальна в процессе развития ребенка, подростка, поэтому в процессе педагогического сопровождения специалистам необходимо быть готовыми и к альтернативным действиям, способствующим дерефлексии.

В. Франкл выявил, что для устранения своего рода «замкнутого круга» рефлексии нужно изменить свое отношение к ситуации: «отойти» от нее, или «проиграть» ее, или посмотреть на нее через призму юмора. Для того чтобы педагог смог использовать данную методику в собственной практике, ему необходимо самому «проработать» возможные собственные личностные проблемы (особенно полезно это осуществить совместно со специалистами самого учреждения). Именно внутренне свободный, открытый педагог начинает имманентно выполнять логотерапевтическую функцию, постоянно взаимодействуя с подопечными.

Весьма значима в процессе воспитания и обучения парадоксальная интенция. В. Франкл подчеркивал, что когда человек боится определенной ситуации, то он избегает ее, а это порождает страх и тревогу, особенно если она снова может возникнуть. Совместными усилиями психолог и педагог могут выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы ученик преодолел стремление отстраняться от непреодолимых для него барьеров, изменив отношение к ним, погрузившись в них. Многолетняя практика показала, что стеснительные ученики в условиях публичных выступлений не могут эффективно продемонстрировать имеющийся уровень знаний, раскрыть свои способности. В подобных ситуациях будет некорректно настаивать на повторениях или исправлениях каких-либо ошибок, отстраняться от ученика, оставляя его на

---

<sup>1</sup> См.: Чукуров А. Ю. Homo lego: человек-конструктор (к постановке проблемы) // Общество. Среда. Развитие. № 2 (39). 2016. С. 72–76.

<sup>2</sup> См.: Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика : моногр. Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2011. 224 с.

<sup>3</sup> См.: Гончарова В. А., Попова Т. А. Арт-терапия: психологическое консультирование или психотерапия? Возможности новых артлоготерапевтических методов // Молодая наука: актуальные вопросы экономики, права, психологии и образования : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. ежегод. конф. молодых ученых «Дни науки БГИ» / отв. ред. Е. В. Федосенко, Л. Ф. Уварова. СПб. : НИЦ Арт, 2019. С. 85–87 ; Франкл В. Логотерапия : пер. с англ. // Техники консультирования и психотерапии / под. ред. У. С. Сахакиан. М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. 624 с.

долгое время в покое. Тогда как «мягкое» включение таких обучающихся в активную деятельность способствует развитию самостоятельности, смелости. Например, тревожный ученик начальных классов может отвечать перед классом при непосредственной физической поддержке педагога: тот стоит рядом и держит подопечного за руку или плечо. Возможен вариант ответа в группе, когда тревожный ученик находится в центре, а первый и последний отвечающие, будучи экстравертами (сангвиником, холериком), находятся в начале и в конце мини-группы, тогда ответ осуществляется по цепочке (соответственно, учителю требуются знания, связанные с темпераментами учеников, их психофизическими особенностями и проч.). Важной компонентой в подобном сопровождении подопечных для педагогов становится тесное сотрудничество с социально-психологической службой школы, которая реализует просветительское, диагностическое, консультационное, коррекционное направления.

### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2011. — 224 с.
2. Гончарова В. А., Попова Т. А. Арт-терапия: психологическое консультирование или психотерапия? Возможности новых артлогометодов // Молодая наука: актуальные вопросы экономики, права, психологии и образования : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. ежегод. конф. молодых ученых «Дни науки БГИ» / отв. ред. Е. В. Федосенко, Л. Ф. Уварова. — СПб. : НИЦ Арт, 2019. — С. 85–87.
3. Ерофеева М. А. Концептуализация теоретико-методологических основ формирования социального иммунитета молодежи // Сегменты социально-педагогической сферы : коллект. моногр. / под ред. Е. Н. Белоус, М. А. Ерофеевой. — Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2017. — Ч. 4. — 180 с.
4. Ульянова И. В. Педагогика смысложизненных ориентаций : учеб. пособие. — Саратов : Вузовское образование, 2015. — 235 с. — URL : <http://www.iprbookshop.ru/38390> (дата обращения: 10.08.2019).
5. Франкл В. Логотерапия : пер. с англ. // Техники консультирования и психотерапии / под ред. У. С. Сахакиан. — М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. — 624 с.
6. Чукуров А. Ю. Homo lego: человек-конструктор (к постановке проблемы) // Общество. Среда. Развитие. — № 2 (39), 2016. — С. 72–76.

## РАЗДЕЛ 1

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ШКОЛЫ

УДК 376.37-053.6

*В. О. Апяткина, Ю. В. Назарова*

### ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлен опыт психолого-педагогического сопровождения развития личности подростков с нарушениями речи. Успешность коррекционно-развивающей работы подтверждается результатами итоговой диагностики формирующего эксперимента.

*психолого-педагогическое сопровождение; развитие личности; подростковый возраст; тяжелые нарушения речи*

*V. O. Apryatkina, Ju. V. Nazarova*

### FROM THE EXPERIENCE OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH SPEECH DISORDERS

The article presents the experience of psychological and pedagogical support of personality development of adolescents with speech disorders. The success of correctional and developmental work is confirmed by the results of the final diagnosis of the forming experiment.

*psychological and pedagogical support; personal development; adolescence; severe speech disorders*

Проблемы обучения и воспитания подростков не теряют своей актуальности в любом обществе. Однако социум постоянно меняется, а вместе с ним и требования к его членам, что обязывает педагогов и психологов постоянно изучать потребности общества, помогать каждому человеку в его саморазвитии для успешной социализации.

Сегодня для обеспечения условий развития личности необходимо придерживаться ряда принципов, представленных в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования», «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Об образовании в РФ : федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изм. 2018 г. URL : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 11.08.2019).

При создании психолого-педагогических условий, способствующих развитию личности подростков, необходимо ориентироваться на личностные результаты, определенные ФГОС ООО, в частности сформированность готовности и способности к саморазвитию и личностному самоопределению; мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; системы значимых социальных и межличностных отношений; ценностно-смысловых установок; социальных компетенций; способности ставить цели и строить жизненные планы; способности к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме<sup>2</sup>.

Учитывая, что развитие личности в подростковом возрасте активизируется и определяет в основном дальнейший жизненный путь человека, именно этим школьникам необходимо психолого-педагогическое сопровождение для адекватного психического и личностного развития. И тем важнее такое сопровождение для подростков, где психическое развитие осложнено тяжелыми нарушениями речи. Поэтому, несмотря на высокий уровень развития системы современного образования в целом, усовершенствование стандартов и наличие научных исследований развития личности подростков, изучение развития личности подростков с нарушением речи остается на сегодняшний день остро актуальным. Недостаточность изучения развития личности подростков с нарушением речи воздвигает определенные сложности и для реализации психолого-педагогического сопровождения личностного развития данной категории школьников.

Организуя психолого-педагогическое сопровождение такого направления, следует учитывать, что подростковый период развития личности детерминируется как биологическим созреванием индивида, так и социокультурным влиянием, пропущенным подростком через собственное сознание, что делает отрочество самым сензитивным периодом к общественным изменениям и задачам времени. Но если у подростка имеются какого-либо рода нарушения в развитии, например тяжелые нарушения речи (ТНР), период отрочества проходит сложнее.

Тяжелые нарушения речи — стойкие специфические отклонения в формировании большинства компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), наблюдающиеся у детей при сохраненном слухе и нормальном интеллекте<sup>3</sup>.

Чем больше выражено недоразвитие речи, тем более значительны отклонения в развитии других психических функций. При всех типах нарушенного речевого развития недостатки речи выступают в качестве первичного дефекта в сложной специфической структуре нарушенного психического развития. Наиболее существенный вторичный недостаток — неизбежно наступающее нарушение развития словесно-логического мышления. В свою очередь, последнее обуславливает некоторые недостатки в развитии личности, которые могут напрямую зависеть от первичного дефекта.

Наше исследование было посвящено изучению возможностей активизации личностного развития подростков с тяжелыми нарушениями речи через психолого-педагогическое сопровождение этого развития.

Для реализации психолого-педагогического сопровождения с целью развития личности подростков 13–14 лет с тяжелыми нарушениями речи была разработана авторская программа под названием «Познавая себя».

Задачи программы следующие: способствовать усвоению социальных норм и моральных принципов, повышению познавательной и творческой активности, развитию умений самоанализа, самосознания и ценностных ориентаций; стремления к самовоспитанию, самостоятельности и ответственности; готовности к принятию самостоятельных решений в ситуации выбора; потребности в саморазвитии и самоактуализации; навыка межличностного общения, комфортного для всех участников межличностных отношений; навыка корректного проявления дифференцированных эмоций; гражданской зрелости и нравственной устойчивости.

---

<sup>2</sup> См.: ФГОС ООО : офиц. текст : по сост. на 17 дек. 2010 г. М., 2010. С. 4–5.

<sup>3</sup> См.: Чупров Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии. М., 2015. 184 с.

Личностно ориентированный подход в построении данной программы предполагает учет особых образовательных потребностей у детей данной категории, которые определяются уровнем речевого развития, этиопатогенезом, характером нарушений речевой функциональной системы и проявляются в неоднородности освоения содержания образования. Применение личностно ориентированного подхода обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя подросткам с ТНР возможность реализовать индивидуальный потенциал развития.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности процесса обучения и воспитания обучающихся, структуру образовательной деятельности с учетом общих закономерностей развития обучающихся с нормальным и нарушенным развитием. Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с ТНР подросткового возраста определяется характером организации доступной им деятельности и эмоционально-личностным общением.

На основе этих теоретических подходов наша программа включает в себя занятия с использованием экспериментально проверенных методов арт-терапии, таких как техника коллажа, работа с ассоциативными картами, работа с кинетическим и кварцевым песком, элементы арт-терапевтического направления «Эбру», работа с терапевтическими, медитативными, психолого-педагогическими и дидактическими сказками, ролевые игры.

Базой нашего исследования являлось ОГБОУ «Школа № 10» г. Рязани. Участниками экспериментальной и контрольной групп стали восемнадцать учащихся 6-х классов в возрасте 13–14 лет (5 девочек и 13 мальчиков) с нарушениями речи. Контрольная группа — 9 человек (3 девочки и 5 мальчиков), экспериментальная группа — 9 человек (2 девочки и 6 мальчиков), все учащиеся с логопедическим заключением — ОНР III уровня. Учащимся экспериментальной группы в течение учебного года оказывалось психолого-педагогическое сопровождение в их личностном развитии по нашей авторской программе «Познавая себя».

Уровень развития личности подростков с нарушениями речи на констатирующем этапе и этапе редиагностики мы определяли с помощью трех диагностических методик: методики А. Меграбян в модификации Н. Эпштейна «Шкала эмоционального отклика»; методики М. И. Рожкова «ЦОЛ» для изучения социализированности личности и методики М. И. Шиловой для диагностики нравственной воспитанности. Процентное соотношение результатов стартовой и итоговой диагностик в контрольной и экспериментальной группах представлено в таблице.

В ходе диагностики мы анализировали и обобщали индивидуальные и групповые результаты личностного развития подростков как на констатирующем этапе, так и после формирующего этапа эксперимента. Показатели подсчитывались в баллах, а затем переводились в процентное выражение. Полученные данные личностного развития экспериментальной и контрольной групп сравнивались между собой. Было выявлено, что на старте эксперимента показатели групп были практически тождественными. Но в результате реализации авторской программы психолого-педагогического сопровождения в экспериментальной группе личностное развитие подростков активизировалось. Это было заметно по изменившемуся поведению прежде агрессивных и нетерпимых друг к другу подростков. Также произошедшие изменения были зафиксированы в показателях итоговой диагностики. Так, социальная активность, определяемая по методике М. И. Рожкова, в экспериментальной группе в начале эксперимента была выявлена у 33 % обучающихся, в конце эксперимента — у 56 % респондентов. Социальная адаптированность в начале эксперимента была установлена у 11% детей, в конце эксперимента — у 44 %. Автономность в начале эксперимента проявлялась у 33 % обучающихся, в конце эксперимента — у 67 %. Выросло количество детей, характеризующихся нравственной воспитанностью (методика М. И. Шиловой) с 33 % обучающихся в начале эксперимента до 56 % в конце эксперимента.

Результаты стартовой и итоговой диагностики развития личности подростков с нарушениями речи (в %)

Уровни	Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбян в модификации Н. Эпштейна		Методика нравственной воспитанности М. И. Шиловой		Методика М. И. Рожкова для изучения социализированности личности учащегося							
					Социальная адаптированность		Автономность		Социальная активность		Нравственность	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	45	33	33	33	22	11	22	33	22	33	45	66
	22	56	22	56	11	44	22	67	33	56	11	67
Средний	33	45	22	33	56	66	66	44	56	44	33	11
	56	33	45	22	67	56	67	33	56	44	33	22
Низкий	22	22	45	33	22	22	12	22	22	22	22	22
	22	11	33	22	11	0	11	0	11	0	56	11

Примечание. ЭГ — экспериментальная группа, КГ — контрольная группа. В числителе приведены результаты стартовой диагностики, в знаменателе — итоговая диагностика.

Результаты итоговой диагностики подростков контрольной группы по тем же методикам свидетельствуют об отсутствии заметного сдвига в их личностном развитии за прошедший учебный год.

С помощью метода математической статистики (t-критерий Стьюдента), электронная версия которого представлена на электронном ресурсе «Автоматический расчет t-критерий Стьюдента»<sup>4</sup>, мы смогли удостовериться в статистическом сдвиге исследуемых показателей, полученных как следствие и результат реализованной авторской программы психолого-педагогического сопровождения развития личности подростков с нарушениями речи.

Таким образом, мы пришли к выводу, что целенаправленное системное психолого-педагогическое сопровождение, реализуемое на основе деятельностного и личностно ориентированного подходов с использованием разнообразных форм и средств арт-терапии во внеурочное время, способствует активизации психического и личностного развития подростков с тяжелыми нарушениями речи. Гипотеза формирующего эксперимента подтвердилась: в результате реализованной авторской программы по данным итоговой диагностики, обработанным с помощью методов математической статистики, количество подростков с нарушениями речи со средними и высокими показателями развития личности увеличилось.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Чупров Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии. — М., 2015. — 184 с.
2. Автоматический расчет t-критерия Стьюдента. — URL : <https://www.psychol-ok.ru/statistics/student/> (дата обращения: 11.08.2019).

<sup>4</sup> См.: Автоматический расчет t-критерия Стьюдента. URL : <https://www.psychol-ok.ru/statistics/student/> (дата обращения: 11.08.2019).

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

В статье представлены результаты диагностики по выявлению причин конфликтности подростков, определен уровень враждебности и агрессивности, а также уровень социального самоконтроля и конфликтности экспериментальной группы в целом.

*подростковый возраст; уровень конфликтности; социальный самоконтроль*

*A. A. Bochkova, Ju. V. Nazarova*

## **A STUDY OF CONFLICTS IN A GROUP OF ADOLESCENTS**

The article presents the results of diagnostics to identify the causes of conflict among adolescents: the level of hostility and aggression, as well as the level of social self-control and conflict of the experimental group as a whole.

*teenage age; conflictness level; social self-control*

В любом взаимодействии людей есть их отношение друг к другу. Оно зависит от ряда факторов: от самих индивидов, условий, в которых приходится им взаимодействовать, деятельности, которую они выполняют совместно.

Не всегда отношения людей строятся положительным образом. Но если взрослые могут адекватно реагировать на ту или иную ситуацию, произошедшую с ними в их жизни, то для ребенка, в особенности подростка, еще не набравшегося опыта, это бывает затруднительно, и спорные ситуации зачастую приводят к конфликтам.

Конфликт понимается в психологии как отсутствие согласия между двумя или более сторонами. В нем могут участвовать самые разные социальные слои населения, страны, группы. Конфликтные ситуации происходят по разным причинам.

Конфликты между детьми и подростками изучались очень подробно в психологии и педагогике. Л. И. Божович, И. Ю. Кулагина, О. Б. Дарвиш, Д. Б. Эльконин, И. В. Шаповаленко и другие ученые занимались исследованием возрастной психологии, которая включает в себя рассмотрение проблем неустойчивого, конфликтного подросткового возраста. Из ученых, которые обращались к проблеме внутриличностных конфликтов, можно выделить Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. С. Макаренко, В. Н. Мясищева, З. Фрейда, К. Левина и др.<sup>1</sup>

Как в нашей стране, так и за рубежом до сих пор нет единой теории конфликтов, существуют значительные разногласия в выделении роли и значения такой науки, которая изучает закономерности возникновения и развития конфликтов.

По мнению И. Ю. Кулагиной, подростки весьма эмоционально общаются со сверстниками. Их взаимоотношения являются сложным, противоречивым процессом<sup>2</sup>. Подростковые отношения связаны «тонкой нитью». Нередко можно наблюдать такие ситуации: если сверстник вдруг не так оценит поступок друга или сделает что-то не так, как нужно, то это может привести к конфликту и последующему разрыву всяких отношений между друзьями или приятелями.

Учитывая, что каждый педагог в ходе своей профессиональной деятельности не только демонстрирует учащимся образец грамотного, доброжелательного взаимодействия с окружающими, но и отслеживает, а в случае необходимости и регулирует процесс общения уче-

---

<sup>1</sup> См.: Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. С. 254.

<sup>2</sup> См.: Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: УРАО, 1999. С. 142.



ников, мы провели исследование конфликтов в подростковом коллективе. Цель исследования — показать подросткам разнообразие путей возникновения, развития конфликтов и выхода из них. Сначала мы изучили и проанализировали различные подходы отечественных и зарубежных исследователей к данной проблеме, а затем провели констатирующий эксперимент с использованием следующих психодиагностических методик:

- тест «Стиль поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса;
- «Опросник враждебности» А. Басса и А. Дарки;
- тест «Шкала социального самоконтроля» М. Снайдера<sup>3</sup>.

Экспериментальной базой данного исследования стали ученики 8 «А» класса МОУ «Шацкая средняя школа» в количестве 15 человек, из них 8 девочек и 7 мальчиков в возрасте 14–15 лет.

Тест Томаса Килмана выявляет стратегии поведения в конфликтах с помощью 30 пар утверждений. По этому тесту выделяется 5 моделей поведения в конфликтной ситуации.

По результатам исследования доминирующей стратегией поведения у подростков данной экспериментальной группы является «соперничество». К ней прибегает 33 % учащихся (5 человек). Соперничество заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения. Оно целесообразно в экстремальных и принципиальных ситуациях, при дефиците времени и высокой вероятности опасных последствий.

Выбирают стратегию «сотрудничество» в конфликтной ситуации 27 % опрошенных участников эксперимента (4 человека). Эта тактика считается наиболее эффективной среди всех. Она предполагает направленность двух сторон на спокойное обсуждение проблемы и рассмотрение своего оппонента не как противника, а как союзника.

Третья модель поведения по тесту К. Томаса — «компромисс». По результатам теста к частичным уступкам ради примирения и «затухания» конфликта готовы прибегнуть 20 % опрошенных подростков (3 человека).

У 13 % учащихся есть склонность к «избеганию» конфликта (2 человека). Такая модель поведения характерна для тех людей, которые не хотят тратить энергию и время на решение спорных вопросов, либо для тех, кто не может выбрать свою линию поведения.

Наконец, последняя стратегия, предложенная К. Томасом, — «приспособление», или, как ее еще иногда называют, «уступка». Такая линия поведения не очень популярна среди школьников и является доминирующей лишь у 7 % опрошенных нами (1 человек). Результаты предпочитаемого способа реагирования в конфликтах по данной методике представлены на рисунке 1.

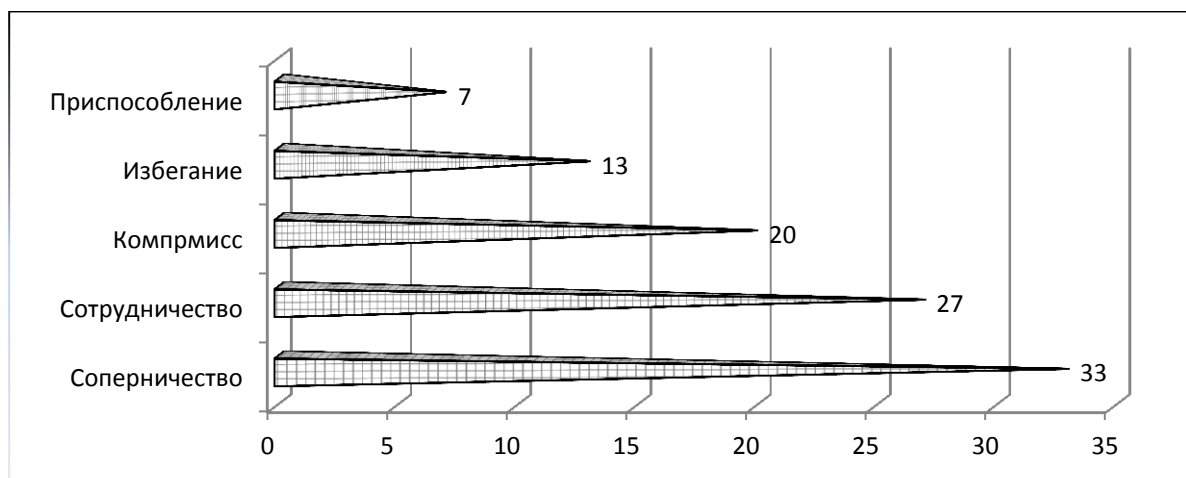


Рис. 1. Стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации

<sup>3</sup> См.: Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М. : Владос, 2001. 512 с. URL : [https://www.e-reading.club/bookreader.php/115142/Psihodiagnostika%2C\\_korrekcija\\_i\\_razvitie\\_lichnosti.pdf](https://www.e-reading.club/bookreader.php/115142/Psihodiagnostika%2C_korrekcija_i_razvitie_lichnosti.pdf) (дата обращения: 20.05.2019).

Следующий тест, который был предложен подросткам, носит название «Опросник враждебности Басса — Дарки». Он позволяет выявить уровень враждебности и агрессивности. Данный тест состоит из 75 утверждений, с которыми нужно либо согласиться, либо ответить «нет». В конце индекс агрессии и индекс враждебности складываются из различных видов реакций.

Низкий уровень агрессии был выявлен у 20 % опрошенных подростков (3 человека). Можно сказать, что они чересчур пассивны, и мы можем наблюдать у них определенную степень конформности, то есть изменения в поведении или мнении под влиянием каких-либо давлений со стороны другого человека.

Нормальный уровень агрессивности показали 47 % (7 человек). Это говорит о том, что практически половина подростков способна контролировать свою агрессию, что, может быть, способствует тому, что они легко находят решение в конфликтной ситуации, не опираясь на свои эмоции.

У 33 % учащихся по данной методике обнаружен высокий уровень агрессивности (5 человек). Это довольно большое количество. Полученные результаты могут быть связаны с тем, что подростки формируются как личности и еще не в полной мере могут контролировать себя и свои эмоции. Ученики из этой процентной классификации намного больше других склонны к конфликтным ситуациям.

Одинаковое количество подростков показали высокий и низкий уровень враждебности. Они составляют по 31 % (по 4 человека в каждой категории).

Средняя норма уровня враждебности — 38 % (5 человек). Учащихся с нормальным показателем враждебности немного больше, чем с низким и высоким, но все же следует говорить о том, что высокий индекс враждебности так же, как и индекс агрессии, может влиять на конфликтный характер подростка.

В третьем тесте — «Шкала социального самоконтроля» Марка Снайдера — учащимся было предложено 10 утверждений, в которых описываются реакции на какие-либо ситуации. По ответам респондентов можно было определить, в какой степени они владеют собой в предложенных жизненных обстоятельствах. Результаты диагностики экспериментальной группы подростков можно увидеть на рисунке 2.

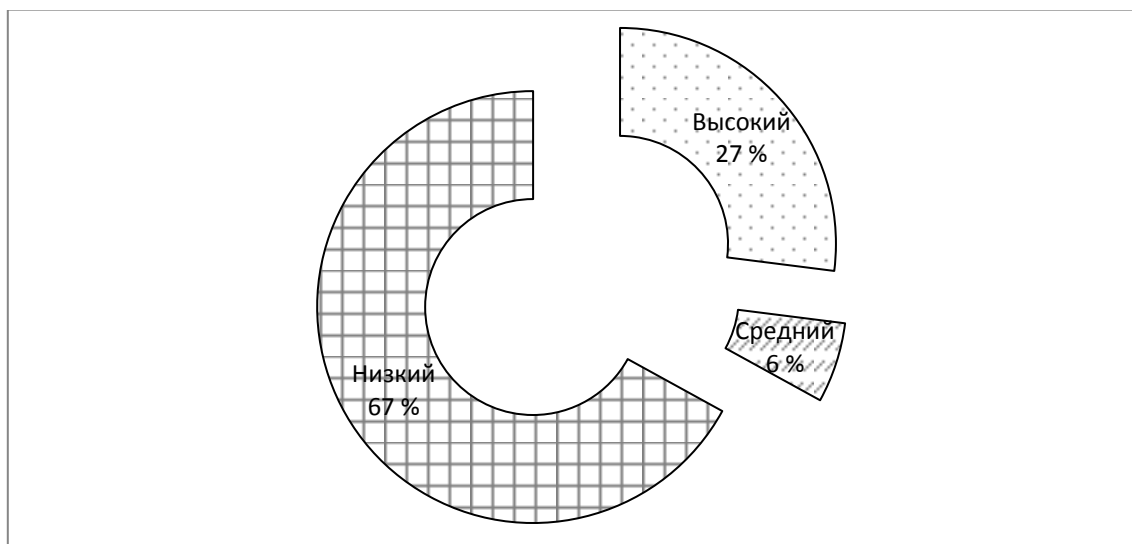


Рис. 2. Уровни социального самоконтроля подростков

Низкий коммуникативный уровень самоконтроля был выявлен только у одного подростка из 15, что составляет 6 % от общего количества учащихся. Обычно люди с низким уровнем социального самоконтроля стабильны в проявлении своих эмоций. Отсюда следует, что подросток, у которого низкий коммуникативный уровень самоконтроля, не имеет развитых навыков контроля и управления своим поведением. Такого человека можно назвать ригидным и прямолинейным.

В экспериментальной группе подростков 8 класса выделено 67 % учащихся со средним коммуникативным уровнем (10 человек). О людях такого уровня социального самоконтроля можно сказать, что они зависимы от мнения других людей, в конфликтной ситуации не могут сдерживать свои эмоции и чувства, хотя стремления и разговоры будут совершенно искренни.

Подростков, у которых выявлен по результатам теста М. Снайдера высокий уровень социального самоконтроля, всего 4 (27 % учащихся). Такие люди зачастую опираются на эмоциональные и поведенческие проявления окружающих и ориентируются на них в тех случаях, когда не знают, какую стратегию поведения лучше выбрать.

На основе анализа и обобщения результатов диагностики по трем проведенным методикам можно сделать общий вывод: подростки данной экспериментальной группы готовы отстаивать свое мнение, несмотря на исход конфликтной ситуации (будет ли продолжаться общение с человеком или же нет). Для подростков важно, чтобы их мнение услышали и поняли. В целом показатели уровня агрессивности и враждебности говорят о том, что большее количество подростков данной экспериментальной группы способно к адекватной оценке ситуации, положительному разрешению конфликтов, грамотному и спокойному выстраиванию межличностного общения и взаимодействия с посторонними людьми.

Обсуждая с подростками экспериментального класса обобщенные результаты исследования, мы говорили, что с использованием психологических знаний о себе можно лучше узнать и понять себя, свои эмоции, поступки и более правильно, адекватно и доброжелательно выстраивать взаимоотношения с одноклассниками и другими людьми. Кроме того, мы получили возможность, оперируя имеющимися данными, в дальнейшем выстраивать беседы с учащимися так, чтобы разобрать возможные варианты решения конфликтов, возникающих в подростковом коллективе; заинтересовать их возможностью самопознания и осознанной саморегуляции поведения на основе более глубокого понимания своих и чужих эмоций, мотивов поступков и поведения в целом, что будет способствовать корректному разрешению конфликтов в любом коллективе.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. — М. : УРАО, 1999.
2. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. — М. : Гардарики, 2005.
3. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М. : Владос, 2001. — 512 с. — URL : [https://www.e-reading.club/bookreader.php/115142/Psihodiagnostika%2C\\_korrekcija\\_i\\_razvitie\\_lichnosti.pdf](https://www.e-reading.club/bookreader.php/115142/Psihodiagnostika%2C_korrekcija_i_razvitie_lichnosti.pdf) (дата обращения: 20.05.2019).

УДК [15:613.1]-053.6

*В. С. Веселова, Ю. В. Назарова*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ

В данной статье представлены результаты диагностики уровня психологического здоровья учеников 9-го класса одной из школ г. Рязани с помощью «Теста психологического здоровья», методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда в модификации Т. В. Румянцевой, а также уровня обученности подростков.

*психологическое здоровье; кризис идентичности; страх самоопределения; уровень обученности*

## TEENAGER'S PSYCHOLOGICAL HEALTH

This article presents the results of the diagnosis of the level of psychological health of grade 9 students of one of the schools in Ryazan with the help of “psychological health Test”, the technique of “Who am I?” M. Kuhn and T. Mak-Portland in the modification of T. V. Rumyantseva, and the average level of proficiency of adolescents.

*psychological health; identity crisis; fear of self-determination; level of scholarship*

Понятие «психологическое здоровье» было введено в научный оборот относительно недавно отечественным психологом И. В. Дубровиной, считающей, что оно является детерминантом «полноценного функционирования и развития человека в ходе его жизнедеятельности»<sup>1</sup>. Не будет лишним подчеркнуть, что термин «психологическое здоровье» не равнозначен созвучному понятию «психическое здоровье». Психологическое здоровье «относится к личности в целом» и рассматривается в психологии, а психическое — «имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам»<sup>2</sup> и относится к сфере медицины.

Личность детей и подростков находится на стадии активного становления, следовательно, она нестабильна и для сохранения хрупкого психологического здоровья требует грамотного и корректного взаимодействия со стороны взрослых, прежде всего тех, кто профессионально и длительно контактирует с ними. Переходу к подростковому возрасту на фоне гормональных изменений в организме сопутствуют многочисленные эмоциональные перепады, неуверенность в себе и окружающих, противоречивость и разнонаправленность суждений и поступков. Многие подростки не в силах совладать с изменяющимся состоянием в одиночку, поэтому взрослым со своей стороны необходимо обеспечить их помощью и поддержкой, что не только укрепит их взаимопонимание, но и создаст наиболее благоприятные условия для полноценного личностного становления, укрепления здоровья в целом, в том числе психологического.

По данным А. А. Баранова и В. Р. Кучма, исследования последних десятилетий показывают, что в нашей стране «в период школьного обучения состояние здоровья детей и подростков носит ярко выраженную отрицательную динамику»<sup>3</sup>. Состояние здоровья молодежи в России в настоящее время считается серьезной государственной проблемой, решение которой существенно изменит будущее нашей страны. В настоящее время к концу обучения в школе до 80% подростков-старшеклассников ограничены в выборе профессии ввиду неудовлетворительного состояния здоровья, уровень годности к службе в армии не превышает 50–70% и до 80% девушек оканчивают школу с хроническими заболеваниями<sup>4</sup>. Многие ученые рассматривают данную проблему как значительную угрозу для национальной безопасности страны. Принимая во внимание демографический спад, обусловленный объективными причинами, сохранение психологического здоровья детей и подростков является одним из основополагающих критериев развития российского общества.

Исследованием данной проблемы занимались и продолжают заниматься многие отечественные и зарубежные ученые: Л. С. Выготский, Б. С. Братусь, Н. Г. Гаранян, Л. В. Марищук, В. И. Слободчиков, А. Б. Холмогорова, Д. И. Фельдштейн, А. В. Шувалов, Р. Ассаджиджи, А. Х. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.

Таким образом, сохранение психологического здоровья подростков является одной из важнейших проблем современности. Нарушения психологического здоровья могут стать для человека необратимыми, стать причиной серьезных аномалий психики и поведения, поэтому очень важно вовремя выявить проблему и оказать психологическую помощь школьникам наиболее проблемного — подросткового возраста.

<sup>1</sup> Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. С. 4.

<sup>2</sup> Там же. С. 4.

<sup>3</sup> См.: Баранов А. А., Кучма В. Р. Здоровые дети России в XXI веке. М., 2000. С. 56.

<sup>4</sup> См.: Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Состояние и прогноз здоровья школьников (итоги 40-летнего наблюдения) // Российский педиатрический журнал. 2007. № 1. С. 54.

Для выявления проблем, связанных с психологическим здоровьем у экспериментальной группы подростков, нами проведено исследование, гипотезой которого являлось предположение о том, что большинство испытуемых будут иметь низкий уровень психологического здоровья в связи с кризисом идентичности и страхом самоопределения. Констатирующий этап исследования включал в себя первичную диагностику с применением таких психодиагностических методик, как «Тест психологического здоровья» (ТПЗ), разработанный в лаборатории Azps.ru, тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда в модификации Т. В. Румянцевой, а также выявление уровня обученности. Базой исследования стала группа девятиклассников из МБОУ «СОШ № 71» г. Рязани, из них 9 учениц и 6 учеников — старших подростков. Для учета и обработки результатов респонденты указывали инициалы и пол.

Первая из психодиагностических методик — «Тест психологического здоровья» — состоит из 46 пар суждений. В инструкции рекомендуется «внимательно прочитать каждую пару и выбрать суждение, которое в большей степени относится к его жизни в последний месяц. Желательно не делать пропусков и выбрать по одному суждению в каждой паре»<sup>5</sup>.

В результате проведения методики ТПЗ было выявлено, что 86 % респондентов (13 человек, из них 8 учениц и 5 учеников) психологически здоровы, однако имеют ряд проблем, которые необходимо решить. 7 % респондентов (одна ученица) психологически нездоровы, умеренно дезадаптированы и нуждаются в последовательном решении проблем, начиная с самых легких. Еще 7 % респондентов (один ученик) психологически нездоровы и сильно дезадаптированы. Результаты представлены на рисунке 1.

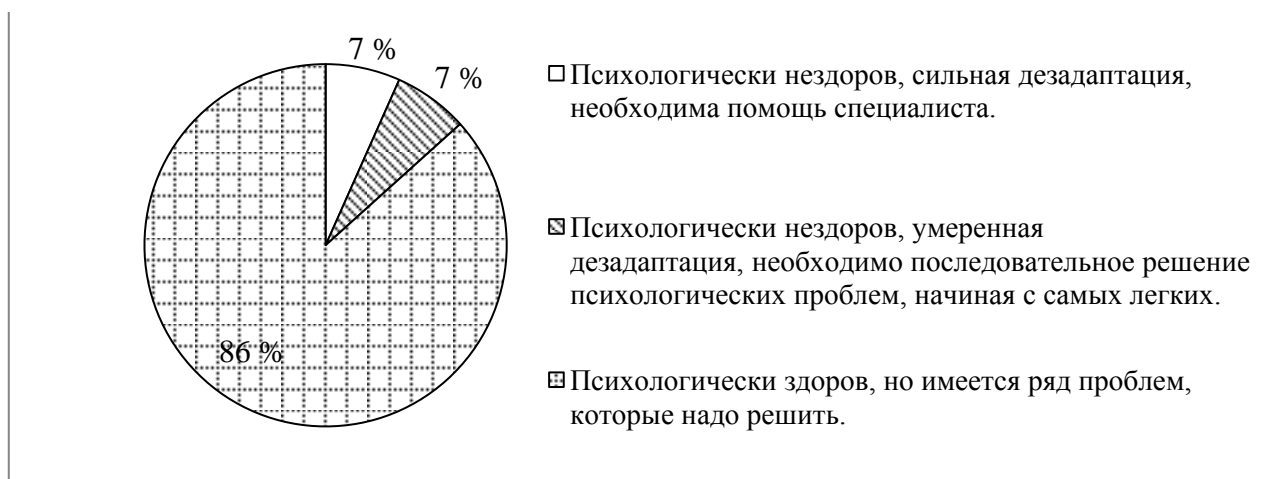


Рис. 1. Уровень психологического здоровья подростков (в %)

Подростки со средним уровнем психологического здоровья имеют ряд неклинических, но отрицательно влияющих на повседневную жизнедеятельность проблем, таких как излишняя требовательность к себе, неуверенность в достаточной оценке своих успехов окружающими, нерешительность, привычка во всем сомневаться, навязчивые мысли и слабо выраженная дисморфофобия (выбирая суждения в паре № 25, большинство респондентов сослались на боязнь покраснеть на людях). Тем не менее эти подростки не испытывают трудностей в общении и имеют достаточное количество друзей.

Двое респондентов (ученик и ученица) набрали наименьшее количество баллов (24 и 8 соответственно). Анализ выбранных ими суждений показал, что помимо проблем, с которыми сталкиваются остальные подростки экспериментальной группы, эти респонденты имеют и ряд других. Они испытывают чувство неполноценности, заторможены при занятии какими-либо делами, оторваны от коллектива. Кроме того, выход из дома и езда в общественном транспорте вызывают сильный страх, а также они переживают из-за мыслей о своей внезапной смерти или смерти кого-либо из близких. Эти проблемы оказывают очень сильное отрицательное влияние на повседневную жизнь подростков, поэтому их необходимо срочно решать.

<sup>5</sup> Тест психологического здоровья // А. Я. Психология (azps.ru). URL : [http://azps.ru/tests/neblago/psychological\\_health.html](http://azps.ru/tests/neblago/psychological_health.html) (дата обращения: 12.08.2019).

Таким образом, психологическое здоровье подростков экспериментальной группы, согласно результатам проведения «Теста психологического здоровья», в целом стабильно, хотя и находится на среднем уровне. Серьезные опасения вызывают двое опрошенных, которым требуется срочная помощь психолога.

Для выявления наличия или отсутствия у подростков экспериментальной группы кризиса идентичности была использована модифицированная Т. В. Румянцевой методика «Кто Я?», которая была разработана М. Куном и Т. Мак-Партландом. Главное отличие данного варианта в том, что не предъявляется жестких требований к количеству и качеству ответов на вопрос «Кто я такой?», но время ответов ограничивается 12 минутами.

Анализ ответов показал, что 27 % респондентов (4 человека, из них 3 ученицы и 1 ученик) не имеют кризиса идентичности. Об этом свидетельствует количество их ответов (более 9 у каждого респондента), а также их высокая дифференцированность (показатели рефлексивной, коммуникативной, физической, деятельностной, перспективной идентичностей) и положительные характеристики («надежный товарищ», «хороший баскетболист», «целеустремленная», «решительная» и т. д.). В данных ответах преобладают прилагательные, что говорит о некоторой демонстративности и эмоциональности респондентов.

60 % респондентов (9 человек, из них 5 учениц и 4 ученика) имеют слабо выраженный кризис идентичности. Эти подростки дали менее 9 ответов, которые низко дифференцированы и сосредоточены на 1–2 показателях (семейная принадлежность: «сын», «младшая сестра» и др., а также глобальные характеристики: «человек», «личность», «человек разумный» и др. Эти определения можно отнести практически к любому человеку, они не подчеркивают какую-либо существенную особенность респондентов). Тем не менее в их ответах также присутствуют положительные характеристики.

13 % респондентов (2 человека, ученица и ученик) имеют ярко выраженный кризис идентичности. Об этом свидетельствует малое количество ответов (менее 3 у обоих респондентов), отсутствие в них обозначения пола, социальных ролей и личностных качеств. Данные по второй методике приведены на рисунке 2.

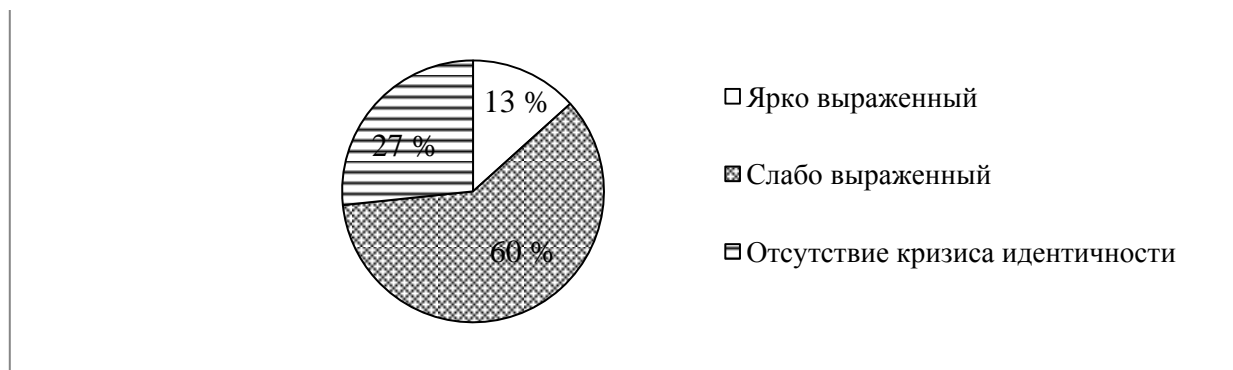


Рис. 2. Уровень кризиса идентичности подростков (в %)

Проведенные исследования позволяют сделать вывод, что у респондентов со средним уровнем психологического здоровья, согласно результатам проведения диагностики по методике «Тест психологического здоровья» (13 человек, из них 8 учениц и 5 учеников), кризис идентичности отсутствует или выражен слабо. Респонденты с низким уровнем психологического здоровья (2 человека, ученица и ученик) имеют ярко выраженный кризис идентичности.

Третьим компонентом, характеризующим психологическое здоровье старших подростков, мы считали успешность освоения ими общеобразовательной программы школы. По классному журналу был выявлен средний уровень их обученности. Показатели до 3,6 соответствовали низкому уровню обученности, от 3,7 до 4,3 — среднему и от 4,4 до 5 — высокому уровню обученности.

Большинство респондентов (60 %, 9 человек, из них 7 учениц и 2 ученика) имеют высокий уровень обученности. Средний уровень имеют 33 % респондентов (5 человек, из них 2 ученицы и 3 ученика). Один респондент (ученик) имеет низкий уровень обученности, что составляет 7 %. Данные приведены на рисунке 3.

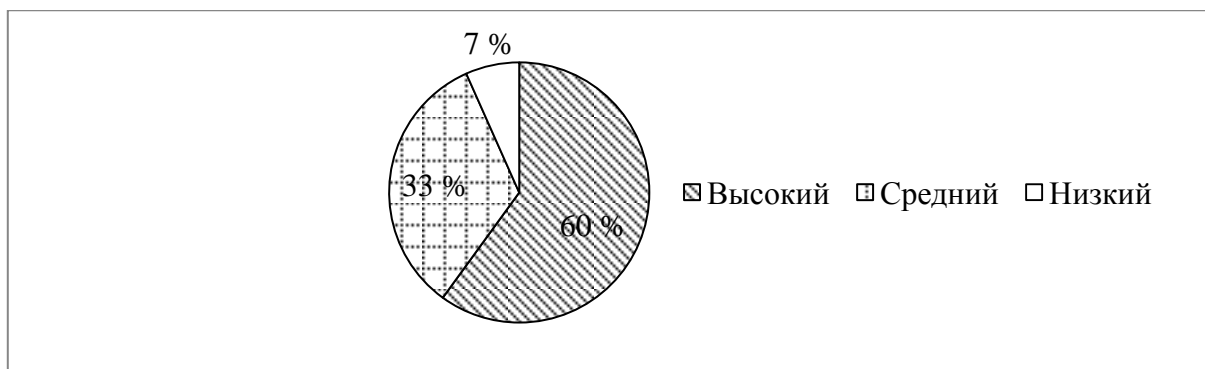


Рис. 3. Уровень обученности подростков, выраженный в %

Было также выявлено, что девочки имеют в среднем более высокий уровень обученности, чем мальчики.

Для определения общего уровня психологического здоровья подростков мы суммировали показатели по результатам всех трех методик. Высокий уровень по каждому пункту соответствует трем баллам, средний — двум, низкий — одному баллу. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Общий уровень психологического здоровья подростков экспериментальной группы (в баллах)

Респонденты	Тест психологического здоровья	Тест «Кто Я?»	Уровень обученности	Уровень психологического здоровья
1. А. Х., м	2	2	2	6
2. Н. О., м	2	2	2	6
3. Д. С., м	2	3	3	8
4. А. З., ж	2	2	3	7
5. Р. И., м	2	2	1	5
6. М. Ф., ж	2	2	3	7
7. К. С., ж	2	3	3	8
8. К. Ф., ж	2	2	3	7
9. В. П., ж	2	2	2	6
10. А. М., м	1	1	3	5
11. Ю. Л., ж	2	3	3	8
12. Т. С., ж	1	1	2	4
13. Н. Б., ж	2	2	3	7
14. И. О., м	2	2	2	6
15. Д. К., ж	2	3	3	8

Показатели от 4 до 6 баллов соответствуют среднему уровню психологического здоровья, от 7 до 9 баллов — высокому. Средний уровень психологического здоровья имеют 47 % респондентов (7 человек, из них 2 ученицы и 5 учеников), а чуть больше половины — 53 % (8 человек, из них 7 учениц и 1 ученик) — имеют высокий уровень психологического здоровья.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволяет сделать следующие выводы:

– имеется прямая зависимость уровня психологического здоровья от наличия или отсутствия кризиса идентичности и страха самоопределения у подростков (чем ярче выражен кризис идентичности, тем ниже уровень психологического здоровья);

– психологическое здоровье не всегда зависит от уровня обученности подростков экспериментальной группы (респонденты, имеющие высокий уровень обученности, не всегда полностью психологически здоровы, тогда как низкий показатель уровня обученности не говорит о наличии психологических проблем).

Таким образом, гипотеза исследования получила частичное подтверждение. Мы выяснили, что у подростков есть проблемы с психологическим здоровьем, обусловленные кризисом идентичности и страхом самоопределения, однако оно не находится на низком уровне, следовательно, испытываемые трудности не мешают подросткам иметь высокий или средний уровень обученности. Серьезные проблемы, сильно мешающие в повседневной жизни и требующие вмешательства специалиста, имеют только двое из пятнадцати подростков экспериментальной группы.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Баранов А. А., Кучма В. Р. Здоровые дети России в XXI веке. — М., 2000. — 159 с.
2. Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Состояние и прогноз здоровья школьников (итоги 40-летнего наблюдения) // Российский педиатрический журнал. — 2007. — № 1. — С. 53–57.
3. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 176 с.
4. Тест психологического здоровья // А. Я. Психология (azps.ru). — URL : [http://azps.ru/tests/neblago/psychological\\_health.html](http://azps.ru/tests/neblago/psychological_health.html) (дата обращения: 12.08.2019).

УДК [37:15]:372.881.1-053.5

**М. В. Галкина**

(научный руководитель — проф. Л. А. Байкова)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются следующие аспекты проблемы развития познавательной мотивации младших школьников: сущность, приемы, способы и средства развития познавательной мотивации младших школьников в ходе обучения иностранному языку. Раскрыта система психолого-педагогического сопровождения, направленная на развитие познавательной мотивации младших школьников к изучению иностранного языка.

*психолого-педагогическое сопровождение; познавательная мотивация; обучение иностранному языку; коммуникация; личностно ориентированный и деятельностный подходы; взаимодействие*

**M. V. Galkina**

(scientific supervisor — professor L. A. Baykova)

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOTIVATION OF YOUNGER STUDENTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the following aspects of the problem of the development of cognitive motivation of elementary school students: the nature, methods, methods and means of developing cognitive motivation of elementary school students in the course of teaching a foreign language. A system of psychological and pedagogical support aimed at the development of cognitive motivation of younger students to learn a foreign language is disclosed.

*psychological and pedagogical support; cognitive motivation; teaching a foreign language; communication; activity-oriented and personality-oriented approach; interaction*

ФГОС НОО содержит требования к результатам и организации образовательного процесса в начальной школе. Главной задачей школьного образования становится предоставление обучающимся возможности самостоятельно ставить и реализовывать учебные цели, оценивать



свои достижения. В связи с этим актуализируется задача оптимизации психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка в процессе обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой постоянное отслеживание и фиксирование изменений, происходящих с ребенком в сферах, обозначенных выше, выбор индивидуального маршрута сопровождения, создание программ, направленных не только на решение возникающих проблем и затруднений, но и на их предотвращение, а также постоянный анализ результатов этой работы<sup>1</sup>. Психолого-педагогическое сопровождение включает этап стартовой диагностики (выявление индивидуальных особенностей каждого ребенка, уровня сформированности познавательной мотивации), этап развивающий (реализация программы, направленной на развитие познавательной мотивации), этап итоговой диагностики (выявление динамики развития познавательной мотивации обучающихся).

Обучение английскому языку вводится со второго класса. Новые программы обучения в начальной школе предполагают модернизацию содержания образования и технологий обучения на основе деятельностного и личностно ориентированного подходов. Цель данных программ — формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Достижение этой цели невозможно без сформированной у детей мотивации к изучению иностранного языка. Однако исследования показывают, что интерес детей к предмету «Иностранный язык» с возрастом снижается. Существует ряд объективных и субъективных причин этого явления.

Среди объективных факторов можно назвать использование учителями неэффективных методик и технологий обучения детей иностранному языку, которые не учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также особенности развития познавательной мотивации в младшем школьном возрасте.

И. А. Зимняя отмечает, что познавательная мотивация к изучению иностранного языка представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают учащихся овладевать иностранным языком как средством межкультурного общения и проявлять активность в процессе решения коммуникативных и учебно-познавательных задач<sup>2</sup>.

Назовем ряд проблем, возникающих при формировании познавательной мотивации детей младшего школьного возраста.

А. Н. Леонтьев отмечает, что мотивация бывает внешней и внутренней<sup>3</sup>. Стимулирующее действие внешней мотивации на процесс обучения может быть достаточно сильным. Для этого необходимо организовать образовательный процесс, при котором обучающиеся осознают свое продвижение к поставленной учебной цели.

Л. И. Божович отмечает, что разновидностью внутренней мотивации является коммуникативная мотивация. Ученики, независимо от возраста, формулируют свои потребности как чисто коммуникативные, а именно: они хотят говорить на иностранном языке с другом, читать книги для расширения кругозора, писать письма, общаться с иностранцами и т. д.<sup>4</sup> Однако именно этот тип мотивации труднее всего сохранить, так как в процессе обучения иностранный язык выступает как искусственное средство общения в искусственно созданных коммуникативных ситуациях.

Вторая проблема заключается в субъективно возникающих у второклассников трудностях при овладении техникой чтения на иностранном языке. Прежде всего, это многозначность звуко-буквенных соответствий, когда одна и та же буква в разных буквосочетаниях читается по-разному или не читается. Освоить технику чтения на иностранном языке действительно нелегко, если учесть наличие еще и транскрипционных знаков.

Третья проблема возникает при формировании коммуникативных умений на иностранном языке у младших школьников, которые в силу возраста не вполне владеют коммуникативными умениями на родном языке, не очень богат у многих детей словарный багаж. Следует также учитывать психофизиологические особенности данного возраста: быстрая утомляемость, непроизвольность внимания, доминирование у многих механической памяти над словесно-логической.

---

<sup>1</sup> См.: Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998. 298 с.

<sup>2</sup> См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с. URL : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9945> (дата обращения: 12.08.2019).

<sup>3</sup> См.: Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 40 с. URL : <http://www.klex.ru/ck1> (дата обращения: 12.08.2019).

<sup>4</sup> См.: Божович Л. И., Благоннадежина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. 352 с. URL : <http://www.klex.ru/dto> (дата обращения: 12.08.2019).

Одним из средств повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения развития познавательной мотивации детей младшего школьного возраста выступает создание благоприятного психологического климата и диалогического общения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, состояния соматического и нервно-психического здоровья детей. Любовь к предмету в этом возрасте тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке.

Обучение иностранному языку детей должно опираться на их личностный опыт и круг интересов: семья, школа, друзья, любимые животные, игры, любимые занятия, погода, праздники. Расширение лексического запаса происходит при создании ситуаций, которые представляют собой речевые упражнения, задача которых заключается в развитии умения в употреблении конкретных слов, предложений.

Создание ситуации успеха — важнейший принцип личностно ориентированного подхода. Он может быть реализован при выборе заданий на основе дифференцированного и индивидуального подходов к детям с учетом актуального уровня развития и зоны ближайшего развития, темперамента, ведущих модальностей восприятия информации (аудиалы, визуалы, дигиталы, кинестетики).

Интерактивное взаимодействие (работа в парах, группах, проектная деятельность, ролевые игры) — важнейшее средство стимулирования познавательной мотивации, развития умений диалогического общения и сотрудничества второклассников.

М. А. Давыдова отмечает, что в конкретной ситуации маленький ребенок не столько понимает обращенную к нему речь, сколько реагирует на саму ситуацию<sup>5</sup>. Эмоциональная насыщенность взаимодействия, положительные эмоции, которые вызывает диалогическое общение, — важнейшие средства стимулирования познавательной мотивации детей младшего школьного возраста. Доброжелательная интонация в речи педагога, его улыбка и взгляд, демонстрирующий безоценочное принятие ребенка, набор наглядных дидактических средств, содержащих позитивные образы из известных современным детям мультфильмов, анимаций, фильмов, книг, окружающей действительности будут эффективными средствами, помогающими обучающимся в понимании содержания речи и ситуации в целом.

Игровая деятельность в начальной школе успешно дополняет и обогащает учебную деятельность как ведущий ее вид в этом возрасте. Эффективными средствами усвоения лексических единиц являются лексические и фонетические игры с использованием карточек и интерактивной доски, ролевые игры, в которых дети проявляют двигательную активность, взаимодействуют друг с другом и оперируют различными предметами или объектами, заменяющими их. Песни, стихотворения и рифмовки позволяют создать благоприятный психологический климат, снизить психологическую нагрузку, активизировать языковую деятельность, повысить эмоциональный тонус и поддерживать интерес к изучению английского языка. Для ведения диалогов и разыгрывания ситуаций успешно используются игрушки<sup>6</sup>.

Современный урок сегодня не обходится без использования компьютерных технологий, интернета, при этом учитывается оптимальное время, проведенное ребенком у монитора.

Требованием ФГОС НОО является развитие умений самоконтроля и самооценки, формирование регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, поэтому организация рефлексивной деятельности детей в конце урока или на отдельных его этапах — важнейший методический принцип. Одним из самых популярных способов оценки и самооценки является портфолио, в котором собраны успешные работы, детские достижения в виде грамот, открытки, фотографии, результаты тестов. Этот документ, в создании которого участвует ребенок, прекрасно информирует родителей, детей и учителей о достижениях обучающегося.

Физическая активность необходима на уроке в начальной школе, снять напряжение и усталость помогают физкультминутки, подвижные игры, зарядка с использованием различных движений, которые могут сопровождаться речью учителя на иностранном языке. Задания коммуникативного характера доминируют в процессе обучения иностранному языку<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> См.: Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. М. : Высшая школа, 1990. 172 с.

<sup>6</sup> См.: Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе обучения. М. : Просвещение, 2012. 224 с.

<sup>7</sup> См.: Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие. М. : Айрис Пресс, 2004. 240 с.

## Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М. : Совершенство, 1998. — 298 с.
2. Божович Л. И., Благонадежина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М. : Педагогика, 1972. — 352 с. — URL : <http://www.klex.ru/dto> (дата обращения: 12.08.2019).
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие. — М. : Айрис Пресс, 2004. — 240 с.
4. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. — М. : Высшая школа, 1990. — 172 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2000. — 384 с. — URL : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9945> (дата обращения: 12.08.2019).
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971. — 40 с. — URL : <http://www.klex.ru/ck1> (дата обращения: 12.08.2019).
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
8. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе обучения. — М. : Просвещение, 2012. — 224 с.

УДК 37.048

*К. Е. Гамезо, Ю. В. Назарова*

### **К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 11-Х КЛАССОВ**

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения старшеклассников, выдвигается гипотеза психологических аспектов, связанных с процессом профессионального самоопределения, осуществляется ее проверка в ходе эмпирического исследования, приводятся данные, полученные путем анализа результатов каждой из примененных в исследовании методик.

*профессиональное самоопределение; личностные и темпераментные особенности; тип профессиональной направленности*

*К. Е. Gamezo, J. V. Nazarova*

### **ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF 11TH GRADE STUDENTS**

The article deals with the problem of professional self-determination of high school students. A hypothesis of psychological aspects related to the process of professional self-determination is put forward, its verification by empirical research is carried out, the data is obtained by analyzing the results of each of the methods used in the study.

*professional self-determination; personal and temperamental features; type of professional orientation*

Профессиональное самоопределение старшеклассников — процесс принятия ими решения о сфере и содержании своей будущей деятельности. Это важнейший этап всего самоопределения человека, от которого зависит успешность или неуспешность его социализации в будущем.

Проблема профессионального самоопределения личности принадлежит к категориям, активно разрабатываемым в современной психологии. Это объясняется тем, что профессиональное самоопределение практически охватывает весь период жизни человека — от зарождения профессиональных интересов и предрасположенностей в детстве до освоения профессии, профессионального роста в своей сфере деятельности в зрелости.

В отечественной психологии проблема профессионального самоопределения интересовала таких ученых, как Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, И. С. Кон, О. В. Хухлаева, С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов и др. Также известны труды зарубежных психологов в области профессионального самоопределения (Х. Дибберн, Э. Ф. Зеер, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Э. Фромм, Д. Фромман, Э. Эриксон).

Различными авторами проблема профессионального самоопределения рассматривается по-разному: как этап профессионального и личностного развития человека; как цель, направление на профессиональном пути для новых достижений; как процесс осознанного построения перспектив профессионального роста.

Р. С. Немов считает профессиональное самоопределение «сознательным выбором человека профессии для себя», который каждый делает однократно <sup>1</sup>.

В. Б. Шапарь, наоборот, полагает, что профессиональное самоопределение — это «процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности человека: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности» <sup>2</sup>.

В. Н. Дружинин соединяет эти позиции, считая, что профессиональное самоопределение — это «выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъектом, выбора и соотношения их с требованиями профессии и последующее его формирование как профессионала и субъекта труда» <sup>3</sup>.

Оригинальна трактовка профессионального самоопределения у Э. Ф. Зеер: «Профессиональное самоопределение есть самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда» <sup>4</sup>.

Проанализировав различные подходы, мы пришли к выводу, что в настоящее время не существует однозначного определения понятия «профессиональное самоопределение», а в имеющихся определениях недостаточно раскрывается психологическая сущность этой проблемы, не отражается взаимосвязь психических свойств, личностных качеств и характера профессионального самоопределения. Такое понимание его сущности не помогает молодежи в разрешении насущных проблем, связанных с необходимостью выбора будущей профессии.

В то же время каждый старшеклассник перед выпуском из школы задает себе нелегкие вопросы: чем заниматься после школы, куда пойти учиться и работать, какой отрасли народного хозяйства посвятить свою жизнь, готов ли я к этому, достаточно ли у меня способностей и т. д. Кроме того, стремительные изменения в современном мире профессий, возрастание роли специализации и профессионализации труда, внедрение во все сферы деятельности человека различных технических средств настоятельно требуют всестороннего изучения проблемы профессиональной подготовки молодого поколения, которая начинается с профессионального самоопределения старшеклассников. Однако исследований, направленных на изучение зависимости характера профессионального самоопределения от психологических особенностей старшеклассников явно недостаточно. Целостной системы воздействия на социально-профессиональное самоопределение молодого поколения, психологического сопровождения молодежи в ходе этого процесса еще не сформировано, хотя психолого-педагогические науки и практика испытывают в этом настоятельную потребность.

В связи с вышеизложенным нами предпринята попытка выявления влияния индивидуальных личностных свойств и темпераментальных особенностей старшеклассников на характер разрешения ими проблемы профессионального самоопределения.

---

<sup>1</sup> Немов Р. С. Общие основы психологии. 4-е изд. М. : Владос, 2003. С. 200.

<sup>2</sup> Педагогический энциклопедический словарь. М. : Дрофа, 2003. С. 395.

<sup>3</sup> Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 2002. С. 368.

<sup>4</sup> Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. 2-е изд. М. : Академический Проект : Мир, 2008. С. 4.

Мы предположили, что проблема профессионального самоопределения решается старшеклассниками на основе ранее сформированных у них психологических свойств и качеств. В нашем исследовании мы руководствовались указанием И. С. Кона о том, что «выбор профессии предполагает наличие информации как о мире профессий в целом, о возможностях и требованиях каждой из них, так и о себе самом, своих способностях и интересах»<sup>5</sup>. Также мы солидаризируемся с мнением Л. И. Божович, которая указывала на обусловленность возникновения профессиональной склонности уже развившимися к этому периоду свойствами и качествами личности, ее взглядами, устремлениями, переживаниями<sup>6</sup>.

Наше исследование проводилось на выборке учащихся 11 «Б» класса средней школы № 63 г. Рязани. Общее количество — 25 человек, из них 13 учеников и 12 учениц.

Нами учитывалась сензитивность этого возраста для ускоренного и успешного становления всех проявлений психологического и личностного развития, формирования ценностных ориентаций, направленности личности, мировоззрения в целом, стремления к самопознанию, самосовершенствованию, выбору жизненного пути. Проблема профессионального самоопределения в этот период становится психологическим центром социальной ситуации развития старшеклассников.

В начале исследования мы помогли каждому старшекласснику лучше понять свои психические особенности, что позволило яснее осознать свою профессиональную направленность и профессиональную пригодность. Для этого предложили учащимся ответить на вопросы анкет и тестов из следующих методик: теста Дж. Голланда, теста на определение типа темперамента Г. Айзенка, теста-опросника на профориентацию — методики Л. Йовайши, теста на профориентацию по методике академика Е. А. Климова.

На первом этапе старшеклассникам были предложены вопросы на выявление их ценностных ориентаций, формирующих социальный статус личности, каждый из них отмечал желаемый социальный статус из шести, содержащихся в анкете: самореализация, заработок, карьера, условия труда, самостоятельность, общение.

Анализ данных, полученных в результате проведенного анкетирования, показал, что особую значимость для старшеклассников представляет общение с людьми (15,8 %). Также учащихся отличает ярко выраженная реакция на изменения, происходящие на рынке труда. Это обуславливает высокие проценты баллов у таких аспектов, как самореализация (15,4 %) и заработок (15,5 %). Таким образом, интересы старшеклассников направлены на профессии и должности, отличающиеся высоким уровнем дохода. Наименьшую ценность в процессе профессионального самоопределения старшеклассников имеют условия труда (12,0 %).

Затем респондентам была предложены вопросы по методике Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) по выявлению профессиональных склонностей. Исследования по данной методике дали определенные результаты. Учащиеся 11-го класса наибольшее предпочтение отдали следующим типам профессий:

1) «человек — человек» выбрали 28,5 % респондентов (учащимся разъяснили, что самореализация в профессиях данного типа предполагает наличие соответствующих умений, таких как овладение навыком установления и сохранения контактов с людьми, правильное психологическое восприятие окружающих, а также умение систематизировать полученные знания в соответствующей области трудовой деятельности);

2) «человек — художественный образ» выбрали 27,5 % респондентов (ориентировались на то, что первостепенное значение для профессионального становления в этой категории приобретают духовно-нравственные личностные качества: создание новых художественных образов, навыки организации деятельности, интерес к творческой сфере);

3) «человек — знаковая система» выбрали 18,6 % учащихся, склонных к логическому мышлению, концентрации и анализу, являющихся неотъемлемыми составляющими в процессе построения карьерного пути в данной области.

Меньшее количество баллов набрали типы профессий: «человек — техника» (15,8 %) и «человек — природа» (9,9 %).

<sup>5</sup> Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. С. 151.

<sup>6</sup> Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. С. 73–75.

На третьем этапе старшеклассникам было предложено ответить на вопросы диагностической методики профессионального самоопределения Дж. Голланда, которые помогли учащимся определить свой индивидуальный тип личности из предложенных автором методики пяти типов (интеллектуальный, артистический, реалистический, социальный, конвенциональный).

Анализ индивидуальных ответов старшеклассников позволяет сделать следующий вывод: у учащихся 11-го класса доминирующим типом личности является «социальный» (20,3 % респондентов). Людям, относящимся к этой категории, свойственны необходимые коммуникативные навыки, такие как общение, стремление и склонность к деятельности педагогическо-воспитательного характера. Социальный тип обнаруживает сходство с артистическим типом личности, а также характеризует выявление у респондентов направленности на профессии типа «человек — человек».

Отдельные ученики определили свой тип личности как «конвенциональный» (18,8 %) и «артистический» (18,5 %).

У старшеклассников, относящихся к данным категориям, проявляется высокий уровень развития способностей моторного и вербального характера, коммуникации. Выбор рода деятельности респондентов обусловлен обязательным наличием в ней творческого начала. «Конвенциональный» тип личности характеризует людей, которые в процессе профессионального самоопределения ориентируются на нормы, выработанные и принятые в обществе. У них в основном наблюдается выбор профессии типа «человек — знаковая система».

Меньшая часть респондентов отнесли себя к «реалистическому» типу личности (17,9 %). Данный тип соответствует профессиям «человек — техника» и «человек — природа» и отражает склонность к специальностям рабочего и инженерно-технического плана. К «интеллектуальному» типу личности отнесли себя всего 10,5 % респондентов. Люди этого типа характеризуются направленностью на профессии научно-исследовательского сектора.

Диагностическая методика на определение типа темперамента Г. Айзенка дала следующие результаты: 3 старшеклассника (13,0 %) — холерики, 17 человек (60 %) — сангвиники, 2 ученика (14,0 %) — флегматики и 3 человека (13,0 %) — меланхолики. Учащиеся 11-го класса характеризуют следующие индивидуально-типологические особенности личности: 22 ученика (88 %) — экстраверты, 3 старшеклассника (12%) — интроверты.

На заключительном этапе экспериментальной группе был предложен тест-опросник на профориентацию по методике Йовайши Л. Анализ данных по этой методике показывает, что наибольшее предпочтение учащиеся 11-го класса отдают профессиям, характеризующимся материальным достатком (52 % ответов), а также специальностям технической направленности (27 % ответов). Устойчивую среднюю позицию занимают профессии спектра умственной деятельности (15 %). Сферы искусства и работы с людьми характеризуются невысокой степенью популярности среди старшеклассников. Низкую позицию занимают специальности, связанные с физическим трудом (1 %).

Обобщение результатов тестирования по всем пяти методикам показывает, что в решении проблемы профессионального самоопределения старшеклассников экспериментальной группы отчетливо проявились их психологические и личностные особенности и проблемы современной молодежи. Большая часть из них проявляют себя как уверенные в себе, энергичные, жизнерадостные сангвиники — экстраверты, выше всего ценящие самореализацию и общение, поэтому в будущем они хотели бы работать в социальной сфере в профессиях типа «человек — человек» или «человек — художественный образ». В то же время результаты диагностики показывают, что каждый из них имеет неосознаваемую внутреннюю психологическую проблему, неуверенность в своих силах и возможностях, что находит отражение в выборе, прежде всего, хорошо оплачиваемой будущей профессии, а не в удовлетворении своих интеллектуальных, художественных или социальных потребностей.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования, можно отметить, что проблема профессионального самоопределения старшеклассников решается ими на основе ранее сформированных их психологических свойств и личностных качеств (темперамент и характер, ценностные ориентации и направленность личности) и отражает не только внешне проявляемые, но и глубинные, зачастую неосознаваемые психические качества и состояния.

## Список использованной литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб., 2002. — С. 368.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. — 2-е изд. — М. : Академический Проект : Мир, 2008.
4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. — М. : Политиздат, 1984. — 336 с.
5. Немов Р. С. Общие основы психологии. — 4-е изд. — М. : Владос, 2003. — 700 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь. — М. : Дрофа, 2003. — С. 395.

УДК 371.481:378

*О. Б. Гоноскова*

### ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ М. МОНТЕССОРИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

На основе анализа работ итальянского педагога автор статьи раскрывает те концептуальные идеи Марии Монтессори, которые могут быть реализованы в высшей школе: принцип природосообразности, свободное развитие личности, опора в обучении на самопроизвольный интерес, наличие подготовленной среды и подготовленного педагога. В статье также представлен опыт реализации данных идей в высшей школе — на педагогическом факультете Ливанского Международного Университета (LIU) в городе Тире (Ливан).

*педагогическая система Монтессори; возрастная периодизация Марии Монтессори; четвертый этап роста; принцип природосообразности; принцип свободы; опора в обучении на самопроизвольный интерес; подготовленная среда; Монтессори — педагог в высшей школе; Ливанский Международный университет; город Тир (Ливан)*

*O. B. Gonoskova*

### FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE IDEAS OF M. MONTESSORI IN HIGH SCHOOL

Based on Maria Montessori's legacy, the paper aimed to study the main principles of the Montessori Method that could be applied in higher education — the principles of natural development, interest, freedom, a prepared environment, and the role of the Montessori-teacher. The application of the Montessori method at Lebanese International University (LIU), Tyr, Lebanon, is being described as the modern example of its realization at university.

*Montessori system; four planes of development; a fourth stage of education; freedom; interest; prepared environment at university; Montessori-instructor; Lebanese International University (LIU); Tyr (Lebanon)*

Вступив во второе столетие своего существования, педагогическая система М. Монтессори (1870–1952) продолжает широкое распространение и развитие во всех странах мира, привлекая внимание педагогов, психологов, воспитателей, родителей и ученых. Итальянский педагог-гуманист на протяжении сорока лет подчеркивала значение своей педагогической системы не только для детских садов, но и для начальной, средней, старшей и даже высшей школы<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Montessori M. Absorbent Mind. Great Britain : Amazon.co.uk, Ltd. 241 p. ; Montessori M. A. New World and Education. AMI, 2011. URL : <http://www/montessori-ami.org/> (accessed: 23.08.2019) ; Montessori M. From Childhood to Adolescence / trans. A. M. Joosten. Rev. ed. N. Y. : Shocken Books, 1976. 141 p. ; Montessori M. The Formation of Man: Excerpts. 1996. 8 p. URL : <http://www.moteaco.com/abcclio/form.html> (accessed: 23.08.2019).

Подчеркивая целостный характер развития личности, М. Монтессори во всех своих основных трудах учитывала четыре этапа роста. Четвертый период — период взросления. В основе гуманистически ориентированной системы М. Монтессори лежат следующие концептуальные идеи: антропоцентризм, обращенность к природе ребенка, разновозрастность групп, индивидуальный подход к ребенку в процессе воспитания, свободное развитие личности, опора в обучении на самопроизвольный интерес, наличие подготовленной среды и подготовленного педагога.

В статье рассмотрены те педагогические идеи, которые, по нашему мнению, могут быть реализованы в высшей школе.

Одной из главных особенностей педагогики Марии Монтессори является принцип природосообразности, или принцип содействия естественному развитию (Б. М. Бим-Бад, Г. В. Брыжинская, Н. А. Каргапольцева, А. С. Никольская, М. Г. Сорокова, Э. М. Стэндинг, К. Е. Сумнительный, Г. А. Репринцева, Е. А. Хилтунен). Нам особенно близка позиция М. Г. Сороковой, которая под природосообразностью в системе М. Монтессори, в первую очередь, предполагает «учет возрастной периодизации развития ребенка»<sup>2</sup>.

Для более полного обоснования принципа природосообразности в педагогической системе М. Монтессори необходимо раскрыть сущность разработанной ею возрастной периодизации детства, которая была впервые представлена на Седьмом Международном Конгрессе в Эдинбурге в 1938 г. Позднее ее лекция под названием «Четыре ступени образования» была опубликована международной организацией АМИ (AMI) под редакцией Марио Монтессори. Незадолго до своей смерти, в 1950 году в Перуджии (Италия), великий педагог знакомит своих слушателей с таблицей возрастной периодизации, известной как «конструктивный ритм жизни», которая иллюстрирует ее взгляд на развитие ребенка. Отрицая линейный характер развития, итальянский педагог выделяет 4 периода роста: младенчество — от 0 до 6 лет; детство — от 6 до 12 лет; юношество — от 12 до 18 лет и взросление — от 18 до 24 лет<sup>3</sup>. При этом каждый из них имеет свой пик (в возрасте 3, 9, 15, 21 год). По мнению итальянского педагога, помимо существующих различий, все этапы имеют определенные закономерности: развитие происходит по определенному направлению; каждому периоду свойственны свои сенситивные периоды, способствующие достижению конечной цели развития на данном этапе; все этапы взаимозависимы. Так, успех в развитии одного базируется на успехе предыдущего, поэтому любое отклонение в одном из них отражается на результате последующего. В результате, переход личности от одного периода независимости к другой — физически, ментально, морально, духовно — всегда определяется силами природы, цель и задача которых — формирование зрелой личности, способной адаптироваться не только к своему времени и месту, но и новым ситуациям и обстоятельствам жизни. Это должна быть личность, способная трудиться на благо человечества и осуществлять свою миссию на Земле<sup>4</sup>.

Необходимо подчеркнуть, что, по мнению Марии Монтессори, согласно принципу природосообразности, воспитание и образование в период взросления, как и в предшествующие периоды, должно строиться на знании возрастных особенностей молодых людей. Остановимся кратко на основных характеристиках этого возраста, которые педагог-реформатор подробно рассматривает в эссе «Функция университетов» (“The Function of the University”) в работе «От детства к юношеству»<sup>5</sup>.

Данный этап начинается в 18 лет и продолжается до 24. Итальянский педагог определяет обучение в университете одним из условий взросления. Университет, по ее мнению, «не сильно отличается от предшествовавших ему видов школьного образования»<sup>6</sup>. Первостепенную задачу университетов итальянский педагог видит в повышении качества знаний, так как ведущей в это время является учебно-профессиональная деятельность. Принимая во внимание тот факт, что

---

<sup>2</sup> Сорокова М. Г. Система М. Монтессори в парадигме реформатской педагогики : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 194 с.

<sup>3</sup> Montessori M. Absorbent Mind ...

<sup>4</sup> Q. v.: Grazzini C. The Four Planes of Development. Pp. 1–35. URL : <http://www.montessorinamta.org/PDF/4planesofdevelopment.pdf> (accessed: 23.08.2019).

<sup>5</sup> Q. v.: Montessori M. From Childhood to Adolescence.

<sup>6</sup> Q. v.: Montessori M. Absorbent Mind. P.18.



процесс овладения знаниями и культурой не ограничивается получением диплома, а продолжается на протяжении всей жизни, она призывает уделять большее внимание самообразованию и проведению студентами самостоятельных научных исследований, что имеет особую актуальность в современное время. Важным аспектом университетского образования является получение социально-общественного опыта. Подготовка студентов не должна сводиться к пассивным слушаниям лекций. То, что молодое поколение, интеллект и опыт которого понадобятся для развития общества, должно пассивно сидеть и слушать лекции своих профессоров, доктор М. Монтессори считала огромной проблемой современного высшего образования. Она писала: «Эти молодые люди провели годы, слушая слова, а слушание не делает человека. Только практическая работа и опыт ведут молодежь к зрелости»<sup>7</sup>. Она также отмечала, что студенты заканчивают университет «с разумом настолько скованным и узким, что в них утрачена всякая индивидуальность, и они не имеют мнения о проблемах эпохи, в которой живут»<sup>8</sup>. Поэтому первым шагом на пути образовательных реформ должно стать расширение рамок обучающей среды, которая не может быть ограничена пространством аудитории. У Марии Монтессори существует особое понятие «выход» — “going out”, который предполагает организацию внеаудиторных занятий и проектов с целью приобретения обучающего опыта, способствующего физическому, духовному и умственному развитию молодых людей<sup>9</sup>.

Главной особенностью данного возраста М. Монтессори считала построение и осуществление жизненных планов, в первую очередь сознательный выбор своей будущей профессии, что может определить всю дальнейшую жизнь молодых людей. Итальянский педагог рассматривала выпускников университетов как основную силу, влияющую на социально-экономическое и духовно-нравственное развитие общества. В то же время она подчеркивала необходимость и важность проявления по отношению к молодым людям особого внимания, поддержки родителей и общества, а также педагогического сопровождения.

Значительное место в педагогической концепции педагога-реформатора занимает идея «свободы учеников в их непосредственных самостоятельных проявлениях» и отсутствие авторитаризма<sup>10</sup>. Понятие «свободы» доктор Монтессори раскрывает в книге “Spontaneous Activity in Education”: «Свобода — уникальное средство максимально развить личность, характер, ум, чувства...»<sup>11</sup>. Ребенок должен быть свободен для того, чтобы познавать себя и свои собственные импульсы, развивая свой собственный потенциал и углубляя знания об окружающем мире. Принцип свободы предполагает изменение подхода к воспитанию посредством подготовки особой среды, позволяющей свободно выбирать интересные для студентов темы, проекты, презентации, а также наблюдать за работой своих одноклассников. Мы согласны с точкой зрения К. Е. Сумнительного, утверждающего, что подобным образом организованные занятия являются не только альтернативными классно-урочной системе, но и способствуют «максимально реализовать в учебной практике идею Л. С. Выготского о введении ребенка в зону ближайшего развития»<sup>12</sup>.

Значимость данной идеи в педагогической системе М. Монтессори на всех ступенях образования находит отражение в Венской декларации Европейского Конгресса Монтессори 2006 года: «Монтессори-образование открывает путь к серьезным демократическим изменениям всего общества», так как обеспечивает следующие свободы: свободу собираться в группы для совместной работы и игр; свободу деятельности и выбора профессии; свободу слова и собственного мнения; «свободу формировать новые или реформировать существующие демократические процессы»<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. 2-е изд. СПб. : Волонтеры, 2011. 320 с.

<sup>8</sup> Там же. С. 23.

<sup>9</sup> Montessori M. From Childhood to Adolescence.

<sup>10</sup> Монтессори М. Метод научной педагогики. Дом ребенка : пер. с ит. М. : АСТ : Астрель, 2010. С. 76.

<sup>11</sup> Montessori M. Spontaneous Activity in Education: The Advanced Montessori Method. Cambridge : Robert Bentley, Inc., 1965. P. 6.

<sup>12</sup> Сумнительный К. Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.

<sup>13</sup> Declaration of Vienna 2006 Montessori Europe. URL : [www.montessori-europe.com](http://www.montessori-europe.com) (accessed: 23.08.2019).

В своем эссе “From Childhood to Adolescence” педагог особенно подчеркивает тот факт, что учащиеся нуждаются в сильных впечатлениях, порождающих интерес. Только наличие интереса позволит им стать успешными в изучении различных наук на всех ступенях образования, поэтому с опорой на интерес создается особая подготовленная среда, отбираются учебные материалы, используются новые технологии, позволяющие заниматься долгими часами, не испытывая усталости. Нельзя забывать, что в поддержке интереса также состоит и задача педагога.

Продолжая традиции Г. Лейбница, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля и Дж. Дьюи, М. Монтессори рассматривала образование как естественный процесс, происходящий посредством взаимодействия человека с окружающей средой. Уже в своих ранних трудах — «Метод научной педагогики», “Spontaneous Activity in Education: The Advanced Montessori Method”, “The Secret of Childhood” — она отмечает ту важную роль, которую играет в ее новой педагогической системе окружающая среда: «...всеобщие аплодисменты получила идея, состоящая в том, что материальная среда должна соответствовать росту ребенка»<sup>14</sup>. Впервые такая специально подготовленная среда для детей дошкольного возраста была создана М. Монтессори в Домах ребенка в Риме, затем в начальных школах и впоследствии в средних школах Голландии и Франции.

Необходимо подчеркнуть, что «подготовленная среда» в Монтессори-образовании имеет общие для всех ступеней образования характеристики: красота, уют и гармония; безопасность, организованность и порядок, свобода движения в классах, наличие дидактического материала и подготовленного преподавателя, способность обеспечить максимальную связь обучающихся с природой и окружающим миром<sup>15</sup>. Важно отметить, что данная среда не может быть создана по чьей-то прихоти: она должна быть научно и методически правильно организована, основываясь на знании физических, психических, когнитивных, социальных особенностей учащихся. Тот факт, что на любом уровне образования ученик получает знания не непосредственно от учителя, а через взаимодействие с особой средой, является особенностью педагогической системы М. Монтессори. Наличие подготовленного педагога как субъекта педагогического процесса также является одним из главных принципов системы М. Монтессори.

Подробный анализ основополагающих трудов М. Монтессори позволил создать целостный образ нового преподавателя. Она использует термин «наставник» — «коллега, партнер, старший товарищ, готовый в нужный момент оказать необходимую помощь»<sup>16</sup>.

Остановимся на главных характеристиках педагога. В первую очередь, итальянский педагог выделяет субъективные характеристики педагога: привлекательность, приятная внешность, опрятность, чувство собственного достоинства, мелодичный голос, четкость произношения; выразительность и эмоциональность жестов, взгляда, мимики: «Педагог должен быть красив, энергичен, выразителен, красноречив»<sup>17</sup>. Для развития качеств ученого, по мнению М. Монтессори, необходимо не только знание антропологии, психологии, детской гигиены, владение искусством научного эксперимента, но и обладание научным духом, который открывает путь к широким и великим возможностям науки. Главным условием при подготовке педагога становится знание основных физических и психических характеристик обучающегося на всех этапах развития, поэтому преподаватель должен быть знаком с теорией периодизации развития личности, а современное образовательное учреждение должно «оперировать современными научными знаниями всех периодов роста ребенка от рождения до полного взросления»<sup>18</sup>.

Рассмотрим пример реализации ряда концептуальных идей М. Монтессори в высшей школе — на педагогическом факультете Ливанского Международного Университета (LIU) в городе Тире, одного из самых динамично развивающихся в стране.

---

<sup>14</sup> Монтессори М. Дети — другие. Уникальная методика раннего развития / пер. с нем., вступ. и заключ. ст., коммент. К. Е. Сумнительного. М. : АСТ, 2014. С. 151.

<sup>15</sup> См.: Гоноскова О. Б. Подготовленная среда и ее основные характеристики на разных ступенях Монтессори-образования // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф., 9–11 окт. 2014 г. Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2014. С. 151–158.

<sup>16</sup> Монтессори М. Метод научной педагогики. С. 79.

<sup>17</sup> Монтессори М. Мой метод. С. 348.

<sup>18</sup> Montessori M. A New World and Education.

В соответствии с идеей «подготовленной среды» и на основе ее инвариантных характеристик на факультете педагогики в Ливанском международном университете были созданы просторные, хорошо освещенные, оснащенные кондиционерами аудитории. Отказ от классно-урочной системы и педагогочентричного класса позволил использовать легкую мобильную мебель, удобную как для индивидуальной работы, так и работы в парах и группах. Абсолютным новаторством явилось создание особого учебного пространства, отражающего специфику пространства, в котором проходят занятия детей начальной школы и детского сада. Особую обучающую роль играют интерактивные доски, магнитные доски и стенды, используемые студентами для создания визуальных пособий и презентаций своих работ, а также информационные технологии, обеспечивающие качество образования.

В учебной деятельности используются технологии работы в парах и микрогруппах. Работа студентов носит организованный характер: они планируют свою деятельность, занимаются спокойно и сосредоточенно, индивидуально или в группах, исправляют свои ошибки и ошибки товарищей, при необходимости обращаясь за помощью к преподавателю. Все это позволяет формировать культуру диалога, организуя устные и письменные дискуссии по проблемам, принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно<sup>19</sup>.

В соответствии с идеей М. Монтессори о «подготовленном педагоге», к личностным и профессиональным качествам преподавателей в Ливанском университете предъявляются особые требования: профессионализм, дисциплинированность, аккуратность, спокойствие, чувство собственного достоинства, красноречие, живой ум, чувство юмора. Их основными профессиональными компетенциями являются принятие всех студентов и уважение к их правам, понимание и оказание помощи в развитии; владение новыми научными методами и инновационными технологиями; умение создавать учебные программы с учетом индивидуальных особенностей развития учащихся; владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

Важно подчеркнуть, что особую роль в подготовке и переподготовке преподавателей Ливанского университета играет знание возрастной психологии, в частности возрастной периодизации М. Монтессори. Преподавательский состав использует в своей работе такие психологические подходы, как антропоцентрированный, деятельностный, культурологический.

Гуманистический характер деятельности педагогов LIU определяется не только созданием красивой, хорошо организованной, привлекающей внимание студентов подготовленной среды с целью обеспечения качества образования, но и новым типом отношений со студентами, что способствует реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивает развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Ими также используются новые технологии обучения. Например, технология «выход» дает возможность студентам совместно с преподавателем выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности. Особенно популярными среди студентов являются проекты в детских садах и начальных школах г. Тира. Они успешно проводят День спорта, День книги, День знаний, День игр, участвуют в разнообразных конкурсах и соревнованиях, используя при этом систематизированные теоретические и практические знания. Приведем примеры некоторых курсов на педагогическом факультете, в основе которых лежат педагогические идеи Марии Монтессори.

Задача овладения будущими учителями знанием основных физических и психических характеристик ребенка на всех этапах развития способствовала разработке и внедрению нами обязательного курса “Montessori Approach in Early Years Practices”, в основе которого лежит педагогический метод Монтессори, в первую очередь ее теория периодизации развития личности. Получение теоретических знаний и практическое их применение происходит

---

<sup>19</sup> Q. v.: Grazzini C. The Four Planes of Development.

в ходе семинаров, групповых проектов. Широко применяется технология «выход» (“going out”) в детские сады и школы с целью выявления не только особенностей развития детей на разных ступенях образования, но и изучения возможности реализации педагогических идей М. Монтессори в ливанской системе образования. Важно подчеркнуть, что изучение нашими студентами педагогики Монтессори не ограничивается данным курсом.

В Ливане, где основным языком является арабский, уделяется пристальное внимание изучению иностранных языков, в частности английскому, на котором ведется преподавание всех педагогических курсов. Углубленные и интенсивные занятия для всех студентов первого курса способствуют формированию компетенций в общении («устное, письменное, диалог, диалог; кросс-культурное общение; иноязычное общение»<sup>20</sup>). Нужно отметить, что овладение будущими педагогами иностранным языком на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников, является не только общекультурной, но и профессиональной компетенцией.

Не только изучение английского, но и испанского, итальянского, немецкого, персидского и французского происходит в контексте культуры страны, что, как правило, вызывает интерес и повышенную мотивацию студентов и заставляет педагогов быть активными, творческими, полными энтузиазма и инновационных идей. Изучение иностранного языка также помогает общению и созданию особой связи между учителем и учеником, которая способствует поддержанию приверженности к изучению иностранного языка. В университете используется метод активной деятельности: учащиеся используют иностранный язык для неформального общения, презентаций, ролевых игр; читают литературные произведения, посещают различные культурные мероприятия. Все это помогает формировать следующие моральные качества молодых людей: эмпатию, культурную идентичность, благодарность людям, удивление, толерантность, открытость, преданность, стойкость<sup>21</sup>.

Нами также были применены идеи Монтессори в разработке учебного курса «Обучение рисованию и художественной деятельности в дошкольном и начальном возрасте». В первую очередь, мы руководствовались одним из основополагающих принципов М. Монтессори в старшей школе: «Самовыражение — это ключевой опыт для развития личности, и искусство — дисциплина, прекрасно подходящая для понимания себя и для того, чтобы почувствовать свою ценность в отношении общества»<sup>22</sup>. Наши студенты овладевают фундаментальными умениями в рисовании, композиции и художественной деятельности. При этом в ходе занятий они обладают свободой выбора не только исследовать, но и создавать произведения искусства, определяя при этом свое собственное средство выражения. Все это необходимо в процессе саморазвития личности: позволяет вырабатывать такие необходимые для учителя моральные качества, как личное достоинство, знание самого себя, осознание настоящего момента, щедрость духа, рефлексию.

Таким образом, разработанная М. Монтессори авторская педагогическая система, строящаяся на глубоком знании психофизических и социальных особенностей развития человека, может быть реализована на всех уровнях образования — от детских садов до университетов. Опыт Ливанского международного университета в развитии идей М. Монтессори при обучении студентов показывает, что в высшей школе могут успешно реализовываться следующие концептуальные положения педагогической системы Монтессори: идея свободы личности, опора в обучении на личностный интерес обучающихся, наличие подготовленной среды и подготовленного педагога. Важно подчеркнуть, что апробация программы обучения студентов педагогического факультета в LIU, разработанной на концептуальных идеях М. Монтессори, дала позитивные результаты в формировании общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов.

---

<sup>20</sup> Grazzini C. The Four Planes of Development.

<sup>21</sup> Q. v. Henke E. Toward the Ultimate Goal of Peace: How a Montessori Education at the High School Level Supports Moral Development through Study and Social Life. URL : <https://montessori-ami.org/.../AMIJournal2013PeaceThroughEducation.pdf> (accessed: 23.08.2019).

<sup>22</sup> Ibid.

## Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические обоснования теории и практики образования // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 3–10.
2. Брыжинская Г. В. Педагогика Марии Монтессори // Специальная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2008. — 400 с.
3. Гоноскова О. Б. Возрастная периодизация и педагогическая система Марии Монтессори // Психолого-педагогический журнал. — 2013. — № 4 (28). — С. 183–191.
4. Гоноскова О. Б. Мария Монтессори, Erdkinder и новая школа (из опыта зарубежных школ) // Модернизация образования: прошлое, настоящее, будущее : материалы XIX Рязан. пед. чт. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2012. — С. 107–117.
5. Гоноскова О. Б. Подготовленная среда и ее основные характеристики на разных ступенях Монтессори-образования // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф., 9–11 окт. 2014 г. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2014. — С. 151–158.
6. Гоноскова О. Б. М. Монтессори: Роль движения в развитии, воспитании и обучении ребенка в дошкольном образовании // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 4–6 окт. 2012 г. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2012. — С. 340–346.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — М., 2004. — 40 с. — URL : [www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf](http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf) (дата обращения: 17.08.2019).
8. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. — 2-е изд. — СПб. : Волонтеры, 2011. — 320 с.
9. Монтессори М. Дети — другие. Уникальная методика раннего развития / пер. с нем., вступ. и заключ. ст., коммент. К. Е. Сумнительного. — М. : АСТ, 2014. — 320 с.
10. Монтессори М. Метод научной педагогики. Дом ребенка : пер. с ит. — М. : АСТ : Астрель, 2010. — 270 с.
11. Монтессори М. Мой метод. Начальное обучение. — М. : АСТ : Астрель, 2010. — 349 с.
12. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому : ст., советы и рекоменд. / сост. и вступ. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2005. — 269 с.
13. Стэндинг Э. М. Жизнь и творчество Марии Монтессори. — СПб. : Волонтеры, 2010. — 400 с.
14. Репринцева Г. А. Совершенствование образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения посредством внедрения принципов педагогики М. Монтессори. — URL : [www.sibac.info/2009-07-01-10-21.../1142-2012-02-09-13-14-43](http://www.sibac.info/2009-07-01-10-21.../1142-2012-02-09-13-14-43) (дата обращения: 23.08.2019).
15. Хилтунен Е. А. Авторская программа воспитания и обучения в российском Монтессори-детском саду и начальной школе. — М., 2000. — 96 с.
16. Declaration of Vienna 2006 Montessori Europe. — URL : [www.montessori-europe.com](http://www.montessori-europe.com) (accessed: 23.08.2019).
17. Grazzini C. The Four Planes of Development. — URL : <http://www.montessori-namta.org/PDF/4planesofdevelopment.pdf> (accessed: 23.08.2019).
18. Henke E. Toward the Ultimate Goal of Peace: How a Montessori Education at the High School Level Supports Moral Development through Study and Social Life. — URL : <https://montessori-ami.org/.../AMIJournal2013PeacethroughEducation.pdf> (accessed: 23.08.2019).
19. Kramer R. Maria Montessori : A Biography. — N. Y. : Putnam, 1976.
20. Lillard A. Montessori: The Science behind the Genius. — N. Y. : Oxford University Press, 2007. — 404 p.
21. Lillard P. Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood. — N. Y. : Shoken Books, 1996. — 207 p.
22. Montessori Europe. Declaration of Gothenburg — 16th October 2005. — URL : <http://www.montessorieurope.com/.../congress/...gothenburg/declaration> (accessed: 23.08.2019).
23. Montessori M. Absorbent Mind. — Great Britain : Amazon.co.uk, Ltd. — 241 p.
24. Montessori M. A New World and Education: AMI, 2011. — URL : <http://www.montessori-ami.org/> (accessed: 23.08.2019).
25. Montessori M. From Childhood to Adolescence / trans. A. M. Joosten. — Rev. ed. — N. Y. : Shoken Books, 1976. — 141 p.
26. Montessori M. Pedagogical Anthropology. — N. Y. : Stokes, 1913. — 508 p.

27. Montessori M. Spontaneous Activity in Education: The Advanced Montessori Method. — Cambridge : Robert Bently, Inc., 1965. — 355 p.
28. Montessori M. The Discovery of the Child. — N. Y. : Ballantine Books, 1972. — 339 p.
29. Montessori M. The Secret of Childhood. — N. Y. : Ballantine Books, 1972. — 217 p.
30. Montessori M. The Formation of Man: Excerpts. — 1996. — 8 p. — URL : <http://www.moteaco.com/abcclio/form.html> (accessed: 23.08.2019).
31. Whitescarver K., Cossentino J. Montessori and the Mainstream: A century of Reform on the Margins. — 2008. — Pp. 2571–2600. — URL : <http://www.amshq.org/> (accessed: 23.08.2019).

УДК 796:378.4

*С. И. Зайцев, Д. Д. Михайлов*

## **МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

В статье обосновываются принципы работы преподавателя по формированию мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям по физической культуре.

*мотивационно-ценностное отношение; студенты; занятия по физической культуре*

*S. I. Zaitsev, D. D. Mihaylov*

## **MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TO PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

The article substantiates the principles of the teacher's work on the formation of motivational-value-based attitude of students to physical education classes.

*motivational-value attitude; students; physical education classes*

Физическая активность является важным показателем и условием здоровья человека. Невозможно переоценить ее значение в полноценном развитии личности. В процессе занятий физической культурой формируются основные физические качества: сила, гибкость, выносливость, ловкость и быстрота. Физическая активность — важный фактор, который предотвращает сердечно-сосудистые заболевания, заболевания опорно-двигательной системы и нормализует психическое состояние человека.

Пользу и необходимость занятия физической культурой признают все, однако не все занимаются физической культурой. Одной из задач высшего образования является формирование установок на здоровый образ жизни и установок на занятия физической культурой и спортом.

Физическое воспитание является важнейшим элементом образовательного процесса в вузе и подготовки будущего специалиста. Однако исследования показывают, что определенный процент обучающихся в вузе не мотивирован на посещение занятий по физической культуре. У первокурсников эта проблема стоит особо остро, так как увеличение учебной нагрузки по сравнению со школой, стремление подготовиться к экзаменам, совмещение многими студентами учебы и работы ведут к снижению физической активности, возникновению стрессов. Многие молодые люди убеждены, что сэкономить время для учебы можно, пропуская занятия по физической культуре. Слишком мало студентов регулярно занимаются

физической культурой, часто пропускают академические занятия по этой дисциплине. Такое неоднозначное отношение студентов к физической культуре является важной педагогической проблемой.

Принципы посильности и постепенности увеличения физической нагрузки, принцип учета индивидуальных особенностей, состояния здоровья, физического развития, текущей физической подготовленности каждого студента — основные ориентиры каждого преподавателя, который ведет занятия по физической культуре. Личностный подход к каждому обучающемуся гарантирует эффективность физического воспитания.

Основными задачами дисциплины «Физическая культура» являются:

- формирование мотивации на ведение здорового образа жизни;
- развитие физической активности;
- формирование необходимых знаний и умений, которые помогут обучающимся вести здоровый образ жизни, самостоятельно следить за своим здоровьем.

На занятиях по физической культуре идет обучение правильному выполнению упражнений и воспитанию жизненно важных физических качеств. Важная задача также — привить интерес к занятиям физической культурой и научить преодолевать трудности, возникающие при выполнении упражнений, развитии физических качеств, вселить уверенность в свои возможности.

Результатом образования в области физической культуры должно быть создание устойчивой мотивации к здоровому образу жизни, формирование потребности в физическом самосовершенствовании. Мотивация рассматривается как процесс побуждения человека к определенной деятельности с помощью внутренних и внешних факторов для достижения личных, коллективных и общественных целей.

Главным средством формирования мотивации обучающихся на занятия физической культурой является личный пример преподавателя. Педагог должен следить за своим физическим состоянием, формировать у студентов положительные эмоции и стимулировать желание посещать занятия по физической культуре в вузе.

Мотивация к занятиям физической культурой часто базируется на желании юношей и девушек быть здоровыми, красивыми и стройными. Многими студентами лозунг «Быть спортивным — это модно и престижно» воспринимается положительно, однако обучающиеся часто не готовы прилагать усилия, преодолевать трудности, поэтому воспитательная работа по формированию мотивации к занятиям физической культурой тесно связана с развитием мотивационно-волевой сферы.

Мотивационная сфера состоит из определенных ценностных ориентаций, побуждений, идеалов и мотивов. Мотив в физической культуре — это желание начать действовать, реализовывать себя, избавляться от своих недостатков.

Выделяют основные группы мотивов: 1) оздоровительные, 2) двигательно-деятельностные, 3) соревновательно-конкурентные, 4) эстетические, 5) коммуникативные, 6) познавательно-развивающие мотивы; 7) творческие мотивы; 8) профессионально ориентированные, 9) административные, 10) психолого-значимые, 11) воспитательные, 12) статусные, 13) культурологические. Эти виды мотивов учитываются при организации воспитательной работы по формированию мотивационно-ценностного отношения к физической культуре.

Создание благоприятного психологического климата, позитивного эмоционального настроения на занятиях стимулирует студентов к посещению занятий по физической культуре, участию в массовых физкультурных мероприятиях (лыжные соревнования, кроссы и т. д.), потребность к совершенствованию.

Даже небольшая положительная динамика в физическом состоянии пробуждает у студентов позитивные эмоции и вызывает желание в дальнейшем заниматься физической культурой. Студенты начинают воспринимать занятия по физической культуре как фактор, который действительно может помочь укрепить свое физическое и психическое здоровье, приобрести знания и умения, необходимые им в дальнейшей профессиональной деятельности. Это основные задачи преподавателя физической культуры высшего учебного заведения.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН**

В статье обосновываются аспекты внедрения новых интерактивных форм в преподаваемые учебные дисциплины по направлению подготовки «Социальная работа» при изучении проблем и оказании помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья. Описаны возможные формы работы со студентами, их возможности при формировании толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья.

*толерантность; лица с ограниченными возможностями здоровья; толерантное отношение; учебный процесс*

А. N. Zaitseva

## **FORMATION OF TOLERANT ATTITUDES AMONG STUDENTS TOWARDS PERSONS WITH DISABILITIES WITHIN ACADEMIC DISCIPLINES**

The article substantiates the aspects of introducing new interactive forms into the taught disciplines in the direction of the preparation of “Social work” in studying problems and assisting people with disabilities. The possible forms of working with students, their ability to form tolerance towards people with disabilities are described.

*tolerance; persons with disabilities; tolerant attitudes; educational process*

В соответствии с текстом международного документа «Декларация принципов толерантности», толерантность рассматривается с позиции уважительного отношения, правильного понимания и адекватного принятия всего разнообразия мировых культур, форм личностного самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; осознание той идеи, которая указывает на различия каждого человека в своей природной сути во внешнем виде, языке, социальном положении, манерах общения и нравственных нормах, и имеющее право на жизнь проявление своей индивидуальности. Толерантное отношение призывает создавать условия для экономического и социального роста абсолютно каждого человека, не дискриминируя и не ущемляя прав<sup>1</sup>.

Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья будет содействовать развитию у молодого поколения умения к самостоятельному мышлению, формированию собственных взглядов на жизнь, основанных на положительном нравственном примере, устойчивых общественных моральных ценностях. Воспитанная в молодежи активная жизненная позиция повысит уровень понимания проблем людей с инвалидностью и, как следствие, повысит значимость взаимоотношений с особенными людьми.

Характеризуя толерантность в свете социальных отношений, выделим ее структурные компоненты:

- эмпатия (способность к сопереживанию чужих проблем);
- доверительные взаимоотношения;
- способность воспринимать окружающих со всеми достоинствами и недостатками;

---

<sup>1</sup> См.: Декларация принципов толерантности. URL : <https://base.garant.ru/2561350/> (дата обращения: 10.08.2019).



- понимание равноправия во всех аспектах социальной жизни;
- сознательный отказ от выражения превосходства и насилия <sup>2</sup>.

Одним из инструментов, способных воспитать в личности, перечисленные выше качества, становятся занятия по профильным дисциплинам во время обучения студентов в рамках направления подготовки «Социальная работа».

Следовательно, в процессе изучения вопроса социальной помощи людям с ограниченными возможностями здоровья на занятиях по профильным дисциплинам возникает необходимость создания толерантного пространства, о котором в своей работе пишет И. А. Макеева. Как отмечает автор, толерантное пространство — это целостность всего учебного процесса, а именно всех его субъектных компонентов, принципы их взаимоотношений, базирующихся на основных идеях толерантности. Основой толерантного пространства становятся нравственные принципы гуманизма и ориентированности на получение интересующих знаний, формирующих у студентов понимание существования других индивидов, отличных от них самих <sup>3</sup>.

Таким образом, создание толерантного пространства во время учебных занятий позволит объединить усилия преподавателей, студентов и лиц с инвалидностью для создания среды, которая будет способствовать формированию уважительного, доброжелательного отношения всех субъектов образовательного процесса друг к другу.

Проблема толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди населения является актуальной и практически значимой для преподаваемых дисциплин «Теория социальной работы» и «Технологии социальной работы» как в научном, так и в практическом плане.

Изучение направлений социальной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья в рамках указанных дисциплин осуществляется с упором на теоретический аспект, освещающий понятийный аппарат вопроса, исследования по проблеме преодоления социальных трудностей и рассмотрение мирового опыта работы с данной категорией. Однако формат лекций не способствует глубокому пониманию студентами социальных, психологических проблем людей с ограниченными возможностями. Это связано с отсутствием прямого взаимодействия обучающихся с такими людьми в реальной жизни по ряду причин: несформированность доступной среды для инвалидов, сохранение социальной дистанции между нормой и отклонением.

Одним из значимых механизмов формирования толерантности является общение ввиду того, что взаимная коммуникация относится к одному из условий возникновения терпимого отношения. К тому же у молодежи существует потребность в общении, получении новой информации и приобретении нового опыта. Именно поэтому и возникает необходимость включения дополнительных образовательных форм в учебные занятия, посвященные рассмотрению темы «Социальная работа с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности».

Задачами таких занятий станут следующие:

- изменение мнения и неадекватных социальных представлений (стереотипных мнений) у студентов по отношению к лицам с ограниченными возможностями;
- формирование основ эмпатийного поведения студентов;
- повышение уровня принятия студентами образа жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.

Предлагается ввести несколько интерактивных форм изучения вопроса социальной работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

---

<sup>2</sup> См.: Калинин В. С. Воспитание толерантности у студентов по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности в теории и практике психологии и педагогике : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 08 апреля 2019 г. Стерлитамак : Агентство междунар. исслед., 2019. С. 56–58.

<sup>3</sup> См.: Макеева И. А. Правовые аспекты толерантности как основы инклюзивных процессов в образовании // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования) : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., 25–28 апреля 2019 г. / под. ред. Ж. В. Мурзиной, О. Л. Богатыревой, Н. С. Толстова. Чебоксары : Среда, 2019. С. 178–181.

1. Вводное занятие. Просмотр художественного фильма, освещающего проблемы инвалидов и их взаимоотношения с окружающими людьми, а по завершению — рефлексия студентов.

Учебное занятие в такой форме имеет ряд достоинств по сравнению с просмотром документального фильма или тематической передачи.

Во-первых, документальные картины, показывая реальное положение вещей, могут вызвать смешанные чувства у студентов и привести к психологическому дистанцированию от проблемы, восприятию ее как нечто отдаленного и чуждого для них. В то же время художественные приемы создают не менее чувственный отклик, а именно наиболее сильный сопереживательный (эмпатийный) эффект на фоне благополучного завершения истории. К тому же есть ряд фильмов, основанных на реальных историях преодоления и успеха людей с ограниченными возможностями здоровья («Тэмпл Грандин»), которые наглядно демонстрируют студентам, что и такие люди могут иметь цель в жизни и добиваться успеха.

Во-вторых, вызванный художественным фильмом эмоциональный отклик, заставит задуматься студентов над тем, какие проблемы испытывают инвалиды, как на них реагируют окружающие. Для подкрепления размышлений дополнительно можно предложить домашнее задание — сочинение на подобные темы «В нашей группе учится “особенный” студент / Я познакомился с “особенным” ребенком»; «Как менялось отношение к инвалидам на протяжении XX века».

Наконец, рефлексия и размышления о судьбе героев фильма будут способствовать дальнейшему изучению студентами вопросов преодоления трудностей, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья в современном мире.

Следовательно, такое интерактивное занятие запустит процесс формирования толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Примеры фильмов для просмотра: «Человек дождя», «Чудо», «Внутри себя я танцую», «Тэмпл Грандин».

2. Занятие-встреча студентов с руководителями общественных организаций инвалидов, так как данные объединения создаются и возглавляются самими инвалидами.

Целью такого занятия станет общение с руководителями именно негосударственных учреждений, работающих с людьми с ограниченными возможностями здоровья, что позволит обучающимся увидеть уже реально существующие проблемы таких людей в регионе и как они решаются, какие трудности испытывают те, кто старается помочь непосредственно самим инвалидам, а также их близким.

Следовательно, воспитание толерантности будет продолжаться в условиях понимания студентами существующих различий между ними и людьми с ограниченными возможностями здоровья, преодоления неприязни к «чуждому», непривычному, формирования доброжелательного отношения ко всему, что их окружает в социуме.

3. Занятие-мероприятие. Данный формат подразумевает проведение совместных мероприятий студентов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, находящихся на попечении общественных организаций для инвалидов. Это могут быть массовые мероприятия культурно-досуговой направленности, совместное времяпрепровождение, а также сопровождение людей с ограниченными возможностями для решения насущных социальных проблем. Формат мероприятия будет зависеть от потребностей той организации, на базе которой проводятся практические занятия.

Соответственно, эффектом проведенных студентами культурно-досуговых мероприятий станет взаимная эмпатия, возникшая благодаря тесному общению студентов с людьми с ограниченными возможностями здоровья и их близкими. Такое сотрудничество будет глубоко влиять на восприятие особенностей существования инвалидов, активизировать принятие и осознание студентами собственной жизни.

Основываясь на вышесказанном, можно отметить, что совокупность предложенных мероприятий даст возможность студентам преодолеть стереотипность мышления по отношению к инвалидам, будет способствовать принятию образа жизни этих людей, дальнейшему изучению проблем инвалидизации, что в конечном итоге послужит реальным толчком к формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, основная цель таких занятий — не столько сформировать толерантность у студентов, сколько запустить механизмы ее формирования ввиду того, что терпимость воспитывается в человеке, основываясь, в первую очередь, на осмыслении и осознанности существования других «особых» людей, понимании и принятии другого мировоззрения, различий в возможностях и способностях, сострадании и сопереживании людям с ограниченными возможностями здоровья.

#### Список использованной литературы

1. Калинин В. С. Воспитание толерантности у студентов по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности в теории и практике психологии и педагогики : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 08 апреля 2019 г. / отв. ред. А. А. Сукиасян. — Стерлитамак : Агентство междунар. исследований, 2019. — С. 56–58.

2. Макеева И. А. Правовые аспекты толерантности как основы инклюзивных процессов в образовании // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования) : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., 25–28 апреля 2019 г. / под. ред. Ж. В. Мурзиной, О. Л. Богатыревой, Н. С. Толстова. — Чебоксары : Среда, 2019. — С. 178–181.

УДК 355.23

*М. Н. Коцина*

### РВВДКУ КАК ЦЕНТР ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена гражданскому и патриотическому воспитанию учащихся. Автором проведены исследования в области формирования гражданина-патриота в современном образовании через интерактивные формы гражданско-патриотического воспитания, где военный вуз — РВВДКУ — является системообразующим в воспитании.

*РВВДКУ; военный вуз; исследование; гражданско-патриотическое воспитание; учащийся; регион; образование*

*М. N. Kotsina*

### RVVDKU AS THE CENTRE OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

The article is devoted to civil and Patriotic education of students. The author conducted research in the field of formation of a citizen-patriot in modern education through interactive forms of civil-Patriotic education, where the military University — RVVDKU — is a backbone in education.

*RVVDKU; military University; research; civil-Patriotic education; student; region; education*

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» выделяет воспитание гражданственности и патриотизма как приоритетные для самоопределения и социализации личности<sup>1</sup>. Следовательно, для образовательных учреждений различных типов подготовка специалистов по своему предназначению — не единственная

---

<sup>1</sup> См.: Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015). URL : <http://dogm.mos.ru> (дата обращения: 03.08.2019).

цель, так как не менее важным, а скорее первостепенным, становится воспитание достойного гражданина и патриота своей Родины, который сможет со всей ответственностью лично и совместно с окружающим его социумом укреплять и развивать независимость, демократию и могущество нашего государства.

Гражданско-патриотическое воспитание, как мы считаем, — это целенаправленная, систематическая и скоординированная деятельность образовательного учреждения с субъектами внешней социальности в освоении подрастающим поколением убеждений и чувств, присущих характеристике гражданина и патриота Российской Федерации, уважительного отношения детей и молодежи к истории своей страны, ее культурным традициям и ценностям на основе демократии и государственных законов.

В. Г. Белинский, отмечая стратегическую и историческую важность данного воспитания, писал: «Воспитание юношества имеет большое влияние на судьбу целых политических обществ. Оно или образует истинных, верных сынов Отечества, или производит бесполезных членов. История народов то доказывает»<sup>2</sup>. К. Д. Ушинский подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, а на воспитание личности можно воздействовать только личностью<sup>3</sup>. Живым источником человеческой личности и примером проявления гражданственности и патриотизма для Рязанского края являются воспитанники Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного ордена Суворова дважды Краснознаменного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова (РВВДКУ). Среди выпускников училища — 53 Героя Советского Союза и 84 Героя Российской Федерации, что уже заставляет быть РВВДКУ системообразующим центром в воспитании необходимых гражданских качеств и патриотических чувств у молодых людей в регионе. И это подтверждается полученными результатами проведенного нами исследования по воспитанию гражданской позиции школьников в системе регионального комплекса образовательных учреждений.

В исследовании приняли участие до 500 учащихся средних общеобразовательных школ г. Рязани и Рязанской области. Цель исследования заключалась в проверке эффективности гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения при непосредственном участии в этом процессе РВВДКУ с использованием интерактивных форм воспитания, таких как конференции по вопросам о войне и мире, боевых традиций и боевом пути Российской армии с участием ветеранов Великой Отечественной войны, локальных конфликтов и военнослужащих современной армии; привлечение школьников к участию в походах по местам боевой и трудовой славы; воспитание учащихся на примерах жизни и подвигов земляков; постоянная забота подрастающего поколения об инвалидах, ветеранах войны и боевых действий, семьях погибших воинов; проведение конкурсов на лучшее сочинение, рассказ, рисунок, фотографию на военно-патриотические темы («У вечногo огня», «Никто не забыт, ничто не забыто», «Этиx дней не смолкнет слава», «Есть много стран на свете, но Родина одна», «Место подвигу есть всегда», «Героями не рождаются — героями становятся» и др.); участие клубных и библиотечных сотрудников в пропаганде идей исторического императива, нравственности, любви к армии, желания служить в вооруженных силах; участие в организации и проведении лекториев и циклов лекций по гражданско-патриотическому воспитанию; организация различных конкурсов и викторин по военно-техническим знаниям, просмотр и обсуждение таких теле- и радиопередач по вопросам военной службы; обзор литературы по военно-патриотической тематике, встречи с авторами книг, вечера-встречи с ветеранами Вооруженных сил РФ, войны, с деятелями культуры и искусства; читательские конференции по военной и мемуарной литературе, циклы бесед об истории и традициях Российской армии, выставки художников баталистов-маринистов; экскурсии и походы по местам боевой славы воинских частей, участие в проведении воинских ритуалов, Дня части,

---

<sup>2</sup> Белинский В. Г. Полное собрание сочинений : в 13 т. / сост. В. С. Спиридонов. М. : АН СССР, 1953. Т. 1 : Статьи и рецензии, художественные произведения (1829–1835). 573 с.

<sup>3</sup> См.: Коцина М. Н. Принцип природосообразности в условиях реформирования военного образования : моногр. / науч. ред., проф. Л. А. Байкова. Рязань : Ряз. воздуш.-десант. команд. училище, 2011. 162 с.

торжественных и траурных мероприятиях на рубежах боевой славы, у памятников и мемориалов российским воинам; проведение военно-спортивных и сюжетно-ролевых игр, массовых спортивных мероприятий, спартакиад, соревнований по военно-прикладным видам спорта; многочисленные программы и проекты патриотического воспитания (федеральный проект «Герои нашего времени», региональные проекты «Моя страна. Мое Отечество», «Моя история», «Мы молоды душой», «Солдаты победы») и т. д.

Экспериментальной базой был ряд общеобразовательных школ Рязани и Рязанской области: № 3, 7, 8, 17, 46, 50, 58, 61, 68 и др. Экспериментальная работа проводилась с 2016 по 2018 г.

Констатирующий эксперимент проводился с участием учащихся пятых классов в 2016/2017 учебном году. В констатирующем эксперименте приняли участие 500 человек. Его цель — выявить особенности ценностных ориентаций, направленности личности, сформированности лидерских качеств, профориентации и смысложизненных ориентаций личности в традиционной системе воспитания.

Диагностика проводилась дважды, в октябре 2016 г. и мае 2017 г., и показала, что динамика изменения незначительная в течение учебного года. Применение методов математической статистики не подтвердило достоверность сдвига изучаемого качества (G-критерий). Результаты констатирующего эксперимента подтвердили существование проблемы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи региона.

Формирующий эксперимент проводился с использованием интерактивных форм воспитания совместно с образовательными учреждениями города и области под общим руководством РВВДКУ в 2017/2018 учебном году. В формирующем эксперименте приняли участие 500 учащихся Рязанского региона. Цели формирующего эксперимента:

– выявление эффективности реализации интерактивных форм гражданско-патриотического воспитания, организуемых РВВДКУ в соответствии с Концепцией воспитания гражданской позиции школьников в системе регионального комплекса образовательных учреждений, разработанной автором этой статьи;

– уточнение используемой системы педагогических условий, методов и средств реализации интерактивных форм гражданско-патриотического воспитания в образовательно-воспитательном процессе военного вуза;

– анализ изменений в структуре ценностных ориентаций, направленности личности, сформированности лидерских качеств, профориентации и смысложизненных ориентаций личности как показателей воспитания в ходе осуществления программ организации воспитательной работы, способствующих воспитанию гражданской позиции школьников;

– уточнение методических рекомендаций по реализации интерактивных форм гражданско-патриотического воспитания в системе воспитательной работы среди учащихся региона.

Выбор академических групп для проведения формирующего эксперимента осуществлялся с учетом максимальной однородности контрольной и экспериментальной групп. В мае 2017 г. были продиагностированы учащиеся контрольной и экспериментальной групп с использованием комплекса методик диагностики: методики М. Рокича «Ценностные ориентации»; методики изучения направленности личности; теста «Лидер»; теста на профориентацию Е. А. Климова; теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО)<sup>4</sup>.

Результаты диагностики после статистической обработки данных показали, что значимых различий между контрольными и экспериментальными группами на момент начала формирующего эксперимента не имелось.

В течение формирующего эксперимента в экспериментальной группе была организована воспитательная работа с использованием интерактивных форм гражданско-патриотического воспитания. В контрольной группе воспитательная работа проводилась по традиционным программам.

---

<sup>4</sup> См.: Социальное здоровье. Методология, теория и практика : моногр. / под ред. Л. А. Байковой. Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. С. 138–144 ; 171–175.

В мае 2018 г. нами была проведена повторная диагностика изучаемых признаков с целью сравнения и анализа изменения ценностных ориентаций, направленности личности, сформированности лидерских качеств, профориентации и смысложизненных ориентаций личности как показателей воспитания в ходе осуществления программ организации воспитательной работы, способствующих воспитанию гражданской позиции школьников.

По результатам диагностики определения направленности личности<sup>5</sup> в экспериментальной группе положительные изменения в направленности на дело (заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели) произошли у 117 школьников (47 % от общего количества обучаемых), в то время как в контрольной группе — лишь у 22 учащихся (9 %). Положительные изменения в направленности на общение (стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, оказание искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение) произошли у 65 подростков экспериментальной группы (26 % от общего количества обучаемых), в контрольной группе — у 15 школьников (6 %). Направленность на себя (ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность) осталась у 7 человек экспериментальной группы (2,8 %), а в контрольной группе направленность на себя характерна для 151 подростка (60,4 % от общего количества обучаемых). Под положительными изменениями в направленности личности мы понимаем такие изменения, где «направленность на дело» и «направленность на общение» занимают приоритетные места.

Выбранные нами направленности личности входят в обязательный минимум гражданина-патриота, поэтому мы их рассматриваем как основные. Применение G-критерия знаков позволило подтвердить достоверность сдвига изучаемого признака в экспериментальной группе.

Диагностика терминальных и инструментальных ценностей, сформированности лидерских качеств, профориентации и смысложизненных ориентаций личности с целью сравнения и анализа изменения также показала преобладание позитивных изменений в экспериментальной группе. В контрольной группе наблюдались менее значительные изменения.

Таким образом, воспитательная работа с использованием интерактивных форм воспитания, проводимая РВВДКУ совместно с образовательными учреждениями Рязанской области, закладывает прочный фундамент глубокой и сознательной любви подрастающего поколения к своей Родине. На примерах героев формируются нравственные идеалы молодежи, устанавливается живая связь прошлого с современностью, воспитываются чувства гордости и ответственности за принадлежность к народу Российской Федерации.

#### Список использованной литературы

1. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений : в 13 т. / сост. В. С. Спиридонов. — М. : АН СССР, 1953. — Т. 1 : Статьи и рецензии, художественные произведения (1829–1835). — 573 с.
2. Большая энциклопедия психологических тестов : энцикл. — М. : Эксмо, 2008. — 416 с.
3. Коцина М. Н. Принцип природосообразности в условиях реформирования военного образования : моногр. / науч. ред., проф. Л. А. Байкова. — Рязань : Ряз. воздуш.-десант. команд. училище, 2011. — 162 с.
4. Социальное здоровье. Методология, теория и практика : моногр. / под ред. Л. А. Байковой. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — 185 с.

---

<sup>5</sup> См.: Большая энциклопедия психологических тестов : энцикл. М. : Эксмо, 2008. С. 28–31.

**М. В. Кудряшова**

(научный руководитель — проф. Л. А. Байкова)

## **УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ**

В статье описан формирующий эксперимент, в ходе которого проверялась программа управления профессиональной ориентацией старших подростков в школе-интернате.

*профессиональная ориентация; управление профориентацией; старшие подростки; школа-интернат*

**M. V. Kudryashova,**

(scientific supervisor — professor L. A. Baykova)

## **MANAGEMENT OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR OLDER ADOLESCENTS IN BOARDING SCHOOL**

The article describes a formative experiment in which the program of management of professional orientation of older adolescents in a boarding school was tested.

*professional orientation; management of career guidance; senior adolescents; boarding school*

Старший подростковый возраст — период интенсивного развития самосознания, этап личностного и профессионального самоопределения.

Большинство выпускников школы-интерната сталкивается с трудностями определения личностной траектории развития, личностного и профессионального самоопределения<sup>1</sup>, так как не обладают богатым опытом широкого взаимодействия в социуме. Для решения этой проблемы в школах-интернатах создается система оказания психолого-педагогической помощи в профессиональном самоопределении старших подростков, организуется работа по профессиональной ориентации. Управление профориентацией — это системная работа по организации профориентации в образовательном учреждении, поддержке обучающихся на всех уровнях образовательного процесса с учетом их возрастных особенностей. По мнению И. А. Килиной, управление профориентацией должно опираться на принципы комплексности, преемственности, многоуровневости, межведомственности<sup>2</sup>.

Согласно «Стратегии государственной молодежной политики Российской Федерации» в современном процессе профориентации необходимо соблюдать следующие правила организации процесса профориентации<sup>3</sup>: обучение молодежи навыкам самостоятельного карьерного конструирования; обучение навыкам поиска и анализа информации о мире профессий и рынках труда; создание возможности для учеников сформировать субъективную позицию, построенную на собственных уникальных жизненных ценностях; привлечение работодателей к деятельности по профориентации школьников и молодежи; привлечение родителей или опекунов школьников

---

<sup>1</sup> См.: Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи в контексте педагогических исследований проблем развития современного образования // Актуальные педагогические проблемы современного образования в России. Рязань, 2018. С. 7–83.

<sup>2</sup> См.: Килина И. А. Региональная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 40–48.

<sup>3</sup> См.: Балюк А. Д. Профессиональная ориентация в системе социализации молодежи : дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2014. 201 с.

к участию в профориентационных мероприятиях; привлечение экспертного сообщества, имеющего опыт карьеры в нескольких сферах деятельности и способного подтвердить свою профессиональную квалификацию, для передачи своих знаний школьникам.

И. А. Килина предлагает следующие показатели результативности профориентации: а) рост числа выпускников школы, продолживших обучение в профессиональных образовательных организациях в соответствии с профилем; б) рост числа обучающихся, выбравших для продолжения образования профессии и специальности, востребованные в муниципалитете; в) рост числа выпускников, трудоустроившихся по специальности (профессии); г) рост числа специалистов, закрепленных на предприятиях (проработавших год и более); д) повышение производительности труда на предприятиях муниципалитета за счет трудоустройства молодых компетентных специалистов, развития института наставничества<sup>4</sup>.

На основе теоретического анализа работ, изучения и обобщения современного педагогического опыта профориентационной работы нами была разработана теоретическая (структурно-функциональная) модель организации профессиональной ориентации старших подростков в школе-интернате.

Процесс управления включает этапы целеполагания, планирования, организации, регулирования, контроля и коррекции, которые отражены в теоретической модели в блоках.

Ориентационный блок включает цели, задачи управления процессом профориентации старшекласников.

Содержательный блок отражает основные направления профессиональной ориентации старшекласников в школе.

Методический блок включает описание форм, методов, средств организации профориентационной работы.

В результативном блоке перечисляются критерии и показатели уровней профессионального самоопределения старших подростков.

На основе данной теоретической модели была создана программа организации профориентации старших подростков «Твой выбор», которая проверялась в ходе формирующего эксперимента на базе одной из школ-интернатов Рязанской области.

Управление профессиональной ориентацией осуществлялась в несколько этапов. Первый этап — диагностико-аналитический — включал диагностику обучающихся, выявление уровня профессионального самоопределения, оценку программно-методического потенциала образовательной организации и профессионального потенциала педагогического коллектива.

На втором этапе осуществлялось целеполагание, разработка и утверждение основных направлений программы. Определялись субъекты профессиональной ориентации, их функции, направления и этапы деятельности педагогического коллектива. Конкретизировались задачи для специалистов: психолога, воспитателей, учителей и социального работника.

На организационном этапе осуществлялось координирование деятельности всех субъектов взаимодействия в ходе профориентационной работы. В ходе реализации программы состоялись тренинговые занятия.

На контрольно-аналитическом этапе проводилась итоговая диагностика обучающихся. Выявлялась динамика профессионального самоопределения детей. Проводились итоговый анализ и оценка деятельности участников профориентационной работы, определялась эффективность работы педагогического коллектива.

На заключительном этапе осуществлялось проектирование путей и способов организации профессиональной ориентации обучающихся с учетом динамики их профессионального самоопределения в течение года.

В формирующем эксперименте принимали участие 20 детей старшего подросткового возраста.

Использовались диагностические методики<sup>5</sup>: дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова; карта интересов А. Е. Голомштока.

---

<sup>4</sup> См.: Килина И. А. Региональная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределений ...

<sup>5</sup> См.: Столяренко Л. Д. Детская психодиагностика и профориентация : учеб. пособие. М. : РГ-Пресс, 2016. 330 с.



Так как у многих подростков экспериментальной группы был неоднозначный выбор типа профессии и максимальное количество баллов набирали две сферы, что говорит о несформированной направленности интересов, то результаты стартовой диагностики по методике ДДО (сентябрь 2018 г.) показали, что 40 % выборов было сделано в пользу профессиональной сферы «человек-человек»; 35 % — «человек — техника»; 30 % — «человек — знаковый символ»; 25 % — «человек — художественный образ»; 15 % опрошенных выбрали сферу «человек — природа».

Диагностика с помощью методики «Карты интересов А. Е. Голомштока показала, что наиболее интересной сферой профессиональной деятельности является «Домашнее хозяйство» (55 % подростков); 35 % опрошенных выбрали сферы «Геология и география», «История и общественная деятельность». Низкий уровень интереса у 55 % подростков проявлен к сферам «Медицина и врачебная деятельность» и «Спорт и военное дело». Сходные данные были получены в контрольной группе. Методом математической статистики было подтверждено статистическое сходство ЭГ и КГ.

В течение всего учебного года в экспериментальной группе проводилась реализация авторской программы «Твой выбор», при отборе содержания программы использовались нормативные и инструктивно-методические документы, регламентирующие деятельность по информационному обеспечению профориентационной работы.

Цель программы — профессиональное самоопределение обучающихся.

Основная форма работы с подростками по этой программе — тренинг. В ходе занятий обсуждались вопросы самопознания, необходимости профессии как средства самореализации, способов предупреждения ошибок при выборе профессии, определения жизненного пути человека и др. Подростки были заинтересованы, охотно принимали участие в дискуссиях и при решении поставленных задач.

Итоговая диагностика была проведена в мае 2019 г. В контрольной группе, которая не принимала участия в реализации программы, явных изменений в результатах повторной диагностики не выявлено. Наблюдаются множественные выборы при определении интересов. Прослеживается неуверенность в правильности принимаемых решений, неопределенность профессионального будущего.

В экспериментальной группе в ходе итоговой диагностики были выявлены определенные изменения в профессиональных интересах подростков. Так, диагностика по методике ДДО установила, что 35 % респондентов сделали выбор в пользу типа профессии «человек — человек»; сферу «человек — знаковый символ» выбрали 10 % подростков; 25 % учащихся выбрали близким для себя тип профессии «человек — техника»; по 15 % обучающихся выбрали сферы «человек — природа» и «человек — художественный образ».

Диагностика по методике «Карта интересов А. Е. Голомштока дала следующие результаты. Наиболее интересными сферами профессиональной деятельности для подростков являются: «Домашнее хозяйство» (60 % опрошенных), «Педагогическая и воспитательная работа» (40 %), «Биология и сельское хозяйство» (35 %); «Геология и география» (35 %), «История и общественная деятельность» (35 %). Низкий уровень заинтересованности (50 %) выразили к сфере «Спорт и военное дело», 45 % опрошенных — к сфере «Медицина и врачебная деятельность» и 40 % — к сфере «Филология и журналистика».

Формирующий эксперимент показал, что авторская программа «Твой выбор» помогла подросткам уточнить свои профессиональные интересы и предпочтения, выбор сфер профессиональной деятельности стал однозначным, множественный выбор типа профессии отсутствует. Подростки стали увереннее в своем выборе.

#### Список использованной литературы

1. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи в контексте педагогических исследований проблем развития современного образования // Актуальные педагогические проблемы современного образования в России. — Рязань, 2018. — С. 7–83.

3. Килина И. А. Региональная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределений // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2014. — № 2 (14). — С. 40–48.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 304 с.

5. Столяренко Л. Д. Детская психодиагностика и профориентация : учеб. пособие. — М. : РГ-Пресс, 2016. — 330 с.

УДК 159.923.2:378.937

*М. В. Кузина*

## **ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ <sup>1</sup>**

Статья посвящена анализу и обобщению опыта развития Я-концепции студентов в российских и зарубежных вузах. Рассматривается ряд подходов к развитию Я-концепции в образовательном процессе вуза. В статье описывается опыт создания комплексной системы по развитию Я-концепции студентов педагогических направлений подготовки.

*Я-концепция; развитие Я-концепции; студент; образовательный процесс вуза; подготовка учителей*

*M. V. Kuzina*

## **APPROACHES TO DEVELOPING STUDENTS POSITIVE SELF-CONCEPT IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING (FOCUS ON TEACHER TRAINING PROGRAMS)**

The article is devoted to the analysis of experience of developing students' self-concept in Russian and international institutions of higher learning. The author discusses a number of approaches to developing students' positive self-concept in university setting. The article describes principles for developing self-concepts of students in teacher training programs.

*self-concept; positive self-concept development; student; educational activity at institution of higher learning; teacher training*

Одной из актуальных проблем современной теории и практики обучения и воспитания является развитие Я-концепции обучающихся. Данная проблема широко разрабатывается и обсуждается в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. В данном контексте особую важность приобретает вопрос подготовки педагогических кадров, имеющих представление о Я-концепции и способных вести работу по ее развитию в рамках своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Анализ исследований, посвященных вопросу развития Я-концепции в образовательном процессе вуза, позволил выделить три основных направления реализации программ целена-

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного DAAD и Минобрнауки РФ (в рамках совместно реализуемой программы «Иммануил Кант») научно-исследовательского проекта № 13523.2019/13.2 по теме: «Развитие Я-концепции студентов педагогических направлений подготовки в процессе обучения иностранным языкам в вузе».

правленного развития Я-концепции студентов (в том числе педагогических направлений подготовки) или отдельных составляющих Я-концепции:

– введение в образовательный процесс элективных курсов и дисциплин, призванных стимулировать личностное развитие студентов;

– качественный пересмотр содержания программ обязательных и/или профильных дисциплин;

– дополнение воспитательной системы вуза новыми компонентами, стимулирующими личностное развитие студентов (студенческие объединения, психологические службы поддержки и сопровождения).

Дополнение перечня предлагаемых студентам дисциплин непрофильными курсами и тренингами, направленными на развитие Я-концепции студентов, является наиболее простой для реализации, так как слабо затрагивает существующие воспитательную и образовательную системы вуза. В рамках этого направления большинство исследований посвящено изучению положительного влияния физической активности и занятий спортом на развитие и гармонизацию Я-концепции студентов, а также роли психологических тренингов и семинаров для повышения самооценки и самоэффективности студентов<sup>2</sup>. Также исследователи отмечают, что изучение дисциплин, знакомящих с живописью и театром, развивает спектр представлений студентов о себе и собственных возможностях<sup>3</sup>. Однако элективный характер этих дисциплин не позволяет охватить большое количество студентов, а непрофильная направленность может привести к недостаточно добросовестному отношению студентов к предлагаемой для изучения теоретической информации и организуемой деятельности.

Большинство отечественных и зарубежных ученых предлагают использовать потенциал обязательных или профильных дисциплин для развития Я-концепции студентов, при этом для увеличения развивающего воздействия на нее в исследованиях наиболее часто качественному пересмотру подвергаются дисциплины психологического цикла, педагогические дисциплины (включая педагогическую практику) и профильные гуманитарные учебные предметы (иностраный язык, литература и проч.).

Анализ опыта российских и зарубежных вузов показывает, что в отечественной системе организации образовательного процесса в вузе преобладает работа по развитию и детализации когнитивной составляющей Я-концепции через стимулирование рефлексивной деятельности студентов. Рекомендуются такие методы, как беседа, рефлексивный диалог, дискуссия, психологическая самодиагностика, самооценка и взаимооценка, портфолио, ролевые игры, проблемное обучение, тренинговые методы и проективные техники.

Зарубежные исследователи в основном идут по пути развития Я-концепции студентов посредством воздействия на эмоционально-оценочную составляющую Я-концепции (самооценку) через создание у студентов ситуации успеха, использование аффирмаций (позитивных самовнушений) и положительную обратную связь.

Развитию поведенческого аспекта Я-концепции уделяется достаточно мало внимания в системе организации учебного процесса и отечественных, и зарубежных вузов. Исследователи рекомендуют использовать тренинговые методики и практико-ориентированное обучение. Для студентов педагогических специальностей в этом плане особую роль играет специальным образом организованная<sup>4</sup> и сопровождаемая<sup>5</sup> педагогическая практика.

Использование дисциплин, напрямую связанных с получаемой студентом специальностью, позволяет эффективно развивать Я-концепцию студентов, воздействуя в первую очередь на их профессиональное Я и академическое Я. Однако следует заметить, что при такой реализации программы развития Я-концепции студентов спектр реальных социальных взаимодействий

---

<sup>2</sup> Q. v.: Hammermeister J., Pickering M. A., Ohlson C. J. Teaching Mental Skills for Self-Esteem Enhancement in a Military Healthcare Setting // *Journal of Instructional Psychology*. 2009. Vol. 36, N 3. С. 203–209.

<sup>3</sup> Croix A. de la, Wildig E., Willson S. Arts-based learning in medical education: the students' perspective // *Medical Education*. 2011. Vol. 45, N 11. Pp. 1090–1100.

<sup>4</sup> См.: Штейнмец А. Э. Учебно-профессиональные задачи для педагогической практик студентов // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 76–85.

<sup>5</sup> Q. v.: Clifton R. A., Covert J. The Effects of an Experimental Program on the Motivation and Self-Concept of Student Teachers // *Canadian Journal of Education (Revue canadienne de l'éducation)*. 1977. Vol. 2, N 2. Pp. 23–32.

ограничен интеракциями студент — преподаватель, студент — студент, студент — студенты, а эти взаимодействия имеют регламентированный характер.

Следует отметить, что благодаря педагогической практике студенты педагогических специальностей имеют значительно более широкий спектр социальных взаимодействий, которые непосредственно связаны с прохождением педагогической практики в школах (или иных учебных заведениях) и летних лагерях детского отдыха, что расширяет возможности образовательной системы вуза по развитию их Я-концепции.

Развитие Я-концепции студентов также может быть реализовано и через изменение структуры воспитательной системы вуза за счет введения новых компонентов. Данный путь развития Я-концепции студентов рассматривается преимущественно в работах зарубежных исследователей.

Авторы сообщают об успешном опыте развития Я-концепции студентов, повышении их самооценки и улучшении психологического самочувствия через создание в вузе системы служб консультирования студентов, включающих психологическое консультирование, поддержку и сопровождение; консультирование по академическим вопросам<sup>6</sup>; информирование студентов о доступных им ресурсах вуза<sup>7</sup>.

Для повышения самооценки и развития Я-концепции студентов также предлагается ряд мер по организации самостоятельной внеаудиторной активности студентов:

- создание и поддержка студенческих волонтерских организаций и общественных движений, вовлекающих студентов в общественно полезную деятельность (community service)<sup>8</sup>;
- организация студенческих объединений, научных и творческих кружков, групп по интересам;
- создание групп взаимоподдержки студентов, где они могут обсуждать свои проблемы и делиться опытом преодоления трудностей;
- организация встреч с людьми, которые являются или могут являться для студентов положительными ролевыми моделями;
- создание в университете служб и механизмов, обеспечивающих создание комфортного психологического климата для всех студентов<sup>9</sup>.

Также исследователи отмечают связь между уровнем осведомленности профессорско-преподавательского состава вуза в вопросах психологии и эффективностью усилий по развитию Я-концепции студентов, что говорит о необходимости организации лекций, семинаров и консультаций для просвещения педагогов высшей школы в области психологии<sup>10</sup>.

Следует отметить, что реализация развития Я-концепции студентов через внеаудиторную деятельность студентов и организацию служб психологической поддержки и сопровождения имеет ряд недостатков, среди которых можно назвать направленность в первую очередь на решение имеющихся у студентов проблем и преодоление негативных проявлений Я-концепции студентов, а также их недоступность для ряда студентов в связи со слабой информированностью обучающихся о ресурсах вуза или отсутствием у них мотивации и/или свободного времени для участия во внеаудиторной деятельности.

Вместе с тем Дж. Бокнек утверждает, что социальный активизм и высокая общественная активность являются одной из особенностей студенчества<sup>11</sup>, а студенты, чья специализация принадлежит типу «человек — человек» охотнее включаются в волонтерскую деятель-

---

<sup>6</sup> Q. v.: Cole C. Counselors and students' self-concept // *School Counselor*. 1991. Vol. 38, N 3. P. 162.

<sup>7</sup> Miller L. K. The Impact of Intrusive Advising on Academic Self Efficacy Beliefs in First-Year Students in Higher Education : Ph. D. Dissert. Chicago : Loyola University, 2010. 172 p.

<sup>8</sup> См.: Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи в контексте педагогических исследований проблем развития современного образования // *Актуальные педагогические проблемы современного образования в России*. Рязань, 2018. С.7–83.

<sup>9</sup> См.: Лопатин Е. А. Организация в вузе работы студентов-тьюторов с первокурсниками как условие их самоактуализации // *Российский научный журнал*. 2008. № 6 (7). С. 123–128 ; Байкова Л. А. Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы // *Психолого-педагогический поиск*. 2018. № 3 (47). С. 125–135.

<sup>10</sup> Q. v.: Otwell P. S., Mullis F. Counselor-Led Staff Development: An Efficient Approach to Teacher Consultation // *Professional School Counseling*. 1997. Vol. 1, N 1. Pp. 25–30.

<sup>11</sup> Q. v.: Bocknek G. The young adult: Development after adolescence. Monterey (California) : Brooks/Cole Publishing Company, 1980. 232 p.

ность, участвуют в группах взаимопомощи, принимают деятельное участие во внеаудиторной жизни вуза при условии осознания ее личностной и общественной значимости. Учет этих принципов может повысить эффективность развивающего воздействия внеаудиторной деятельности на Я-концепцию студентов педагогических направлений подготовки.

Таким образом, очевидно, что каждый из рассмотренных путей реализации программ целенаправленного развития Я-концепции студентов имеет свои достоинства и ограничения. Одним из возможных решений для повышения эффективности мероприятий по развитию Я-концепции студентов является создание комплексной системы по развитию Я-концепции студентов, затрагивающей и воспитательную, и образовательную системы вуза.

В этом контексте особый интерес представляют работы профессора Микаэлы Глезер-Зикуды и коллектива авторов из Германии, которые, исследуя Я-концепцию студентов, ее эмоционально-оценочную составляющую, академическое Я студентов, их мотивацию обучения и получения профессии учителя, рассматривают роль учебного окружения (*Lehr-Lernumgebung*, *study environment*), куда включают все, с чем сталкивается студент в процессе обучения в вузе.

Среди основных составляющих учебного окружения исследователи выделяют: 1) содержание образования (*Lehrqualität*) и построение учебного процесса (*Lernprozess*), 2) учебные условия (*Studienbedingungen*), 3) учет особенностей личности обучающегося<sup>12</sup>.

Проанализировав множество показателей, характеризующих учебное окружение, исследователи пришли к выводу, что для эффективного развития Я-концепции студентов необходимо:

– обеспечивать качество предлагаемого для изучения материала и его соответствие (*Praxisbezug*) или воспринимаемое соответствие (*perceived relevance of the study material*<sup>13</sup>) получаемой студентами специальности;

– предоставлять студентам автономию в обучении (*Autonomie im Studium*), гарантировать наличие четких критериев оценивания и справедливость (*Gerechtigkeit*) оценивания работ студентов;

– поощрять рефлексию студентов и создать возможность увидеть свой прогресс в обучении (в том числе через использование портфолио и рефлексивных дневников), создавать возможности для студентов испытать ситуацию успеха (*Erfolgs erleben*);

– обеспечивать благоприятные учебные условия, такие как доступность оборудования и ресурсов библиотек и лабораторий, развитая инфраструктура вуза, наличие служб академического и психологического консультирования и сопровождения, наличие широкого спектра студенческих объединений и организаций;

– учитывать психологические особенности студентов (возрастные и индивидуальные).

На наш взгляд, предлагаемые немецкими исследователями общие рекомендации по построению комплексной системы развития Я-концепции студентов, дополненные качественно пересмотренными программами обязательных и профильных дисциплин (включая педагогическую практику), могут обеспечить успешное и эффективное развитие Я-концепции студентов педагогических специальностей, ознакомить их с теоретическими основами и практическими рекомендациями для дальнейшего развития своей Я-концепции и гармонизации Я-концепции обучающихся в рамках будущей профессиональной деятельности.

### Список использованной литературы

1. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи в контексте педагогических исследований проблем развития современного образования // Актуальные педагогические проблемы современного образования в России. — Рязань, 2018. — С. 7–83.

2. Байкова Л. А. Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 125–135.

<sup>12</sup> Q. v.: Bernholt A., Hagenauer G., Lohbeck A., Gläser-Zikuda M., Moschner B., Klauf S., Wolf N., Lüschen I., Dunker N. Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden // Journal of Educational Research Online. 2018. N 10 (1). Pp. 24–51.

<sup>13</sup> Q. v.: Hagenauer G., Gläser-Zikuda M., Moschner B. University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective // Journal of Further and Higher Education. 2017. N 27 (2). С. 808–826.

3. Лопатин Е. А. Организация в вузе работы студентов-тьюторов с первокурсниками как условие их самоактуализации // Российский научный журнал. — 2008. — № 6 (7). — С. 123–128.
4. Штейнмец А. Э. Учебно-профессиональные задачи для педагогической практик студентов // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 76–85.
5. Bocknek G. The young adult: Development after adolescence. Monterey (California): Brooks/Cole Publishing Company, 1980. — 232 p.
6. Clifton R. A., Covert J. The Effects of an Experimental Program on the Motivation and Self-Concept of Student Teachers // Canadian Journal of Education (Revue canadienne de l'éducation). — 1977. — Vol. 2, N 2. — Pp. 23–32.
7. Cole C. Counselors and students' self-concept // School Counselor. — 1991. — Vol. 38, N 3.
8. Croix A. de la, Wildig E., Willson S. Arts-based learning in medical education: the students' perspective // Medical Education. — 2011. — Vol. 45, N 11. — Pp. 1090–1100.
9. Hammermeister J., Pickering M. A., Ohlson C. J. Teaching Mental Skills for Self-Esteem Enhancement in a Military Healthcare Setting // Journal of Instructional Psychology. — 2009. — Vol. 36, N 3. — Pp. 203–209.
10. Otwell P. S., Mullis F. Counselor-Led Staff Development: An Efficient Approach to Teacher Consultation // Professional School Counseling. — 1997. — Vol. 1, N 1. — Pp. 25–30.

УДК 159.922.4

*И. Ю. Ладохина*

## **РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА**

В статье представлена программа занятий в формате тренинга, направленная на развитие национальной ментальности методом реконструкции образной сферы на основе этнофункционального подхода. Тренинг предназначен для снижения уровня тревожности, преодоления апатических эмоциональных состояний, повышения уверенности, самостоятельности и психологической адаптированности.

*тренинг; ментальность; этническая идентификация; этнофункциональный принцип; психологическая адаптированность*

*I. Y. Ladokhina*

## **DEVELOPMENT OF NATIONAL MENTALITY BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING**

The article presents training programs aimed at the development of the national sphere on the basis of the ethnofunctional principle. The training is designed to reduce the level of anxiety, overcoming apathetic and emotional states, increasing confidence, independence and the degree of psychological adaptation.

*training; mentality; ethnic identification; ethnofunctional principle; psychological adaptation*

Тренинг как одно из направлений практической психологии активно развивается сегодня за счет увеличения методических приемов, теоретических подходов, расширения диапазона решаемых задач. Разработкой основных вопросов, связанных с понятием, организацией и оценкой тренинга занимались И. В. Вачков, Ю. М. Жуков, Р. Кочюнас, Н. В. Самоукина, Е. В. Сидоренко, К. Фопель, Л. А. Петровская и др. И. В. Вачков отмечает, что специально организованный тренинг является одной из наиболее конструктивных и быстродействующих

форм психологической работы с группами. Тренинг относится к тем методам, которые дают возможность людям изменить их поведение, отношение к миру и другим людям, позволяют создать психологические условия для развития самосознания и актуализации ресурсов <sup>1</sup>.

В ряде работ отмечается вклад групповых методов в развитие общества в целом и каждого индивидуально (А. С. Купавская, А. Д. Чанько, Ж. Х. Яворская). Люди, а именно их способность к самосовершенствованию и обучению, являются долговременным источником повышения эффективности жизни в целом, профессиональной организации или другой социальной группы. В рамках психологического тренинга решаются такие задачи, как принятие себя, открытость внутренних переживаний, развитие ответственности, целостности, внутренней свободы, управление эмоциями, конструктивные социальные отношения и др. Тем не менее на современном этапе совокупность множества характеристик не определяет способности личности к адаптации в обществе. Необходимо рассматривать ситуацию шире — изучать и корректировать ментальность. Что же подводит нас к необходимости обратиться к понятию ментальности?

Финансовая, культурная и информационная глобализация делает более явной неравномерность развития государств в различных областях, в личностном плане вызывает смещение этнической идентификации, искажение национальной ментальности. Столкновение противоположных культурных норм и ценностных ориентаций ведет к падению внутреннего потенциала личности, в то время как принадлежность к конкретной этнической группе способствует укреплению Я-концепции. Вопросы, связанные с национальной ментальностью, рассматривались в работах А. В. Сухарева, С. А. Сухих, А. П. Чулисовой, В. И. Пищик и др.

Опираясь на работы А. В. Сухарева, Н. А. Бердяева, П. С. Гуревича, Е. В. Волковой, А. А. Гостева, мы выделили обобщенные признаки, характеризующие ментальность личности и общества, необходимые нам для дальнейшей работы: коллективная память; социальные представления, установки; коллективные эмоции, настроения; идеалы, нормы, ценности; национальный характер, темперамент, язык, национальная идентичность культура; стиль мышления и социального восприятия; поведенческие образцы. Каждая из этих составляющих дает человеку уверенность в определенных сфере: семейной, религиозной, эмоциональной.

Для развития ментальности необходима этническая идентификация. А. В. Сухарев полагает, что уже с самого раннего возраста человеку латентно задаются трансцендентные формы конкретной этносреды. Если в результате миграций в иные природно-культурные условия или в результате нарушения процесса образования данные формы не могут адекватно сочетаться с внешними воздействиями, то возникает искажение развития <sup>2</sup>. В этом случае в распоряжении личности остается довольно ограниченный адаптационный ресурс, приобретенный до момента искажения. А. В. Сухарев сформулировал этнофункциональный подход, который заключается в необходимости этноинтегрирующего содержания этапов развития личности и отсутствия нарушений последовательности этих этапов. Известный ранее в психологии функциональный подход, в котором психика представляется как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных процессов, А. В. Сухарев дополнил этнокомпонентом, интегрирующим эти функции в единое целое и способствующим адаптации организма к среде. Эмпирические и экспериментальные исследования А. В. Сухарева позволили ему выделить оптимальные возрастные периоды для начала стадий этнофункционального развития <sup>3</sup>.

Опираясь на периодизацию А. В. Сухарева, мы совместно с В. Ф. Сазоновым разработали и провели серию тренингов, в которых использовали описание возрастных этапов, удобное для групповой работы.

Первый этап — перинатальный (от зачатия до рождения), или «пренатальный» по Сухареву. Определяющим является такой фактор, как ментальность матери. В целях реализации этого фактора на тренинге мы придали ему следующее содержание: состояния спокой-

---

<sup>1</sup> См.: Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. М. : Ось-89, 2001. 176 с.

<sup>2</sup> См.: Сухарев А. В. Развитие русской ментальности. М. : Ин-т психологии РАН, 2017. С. 41.

<sup>3</sup> См. там же. С. 35.

ствия, существования, одобрения, единства, любви, принятия, чувство уверенности и самостоятельности, звучание национальной (в частности, русской) речи, колыбельных песен.

Второй этап — природный (от рождения до 5 лет). На этом этапе очень важны образы природы, знакомство с природными стихиями, одушевление живых существ.

Третий этап — героический (от 5 до 7 лет). Основа формирования ментальных составляющих этого периода — понятие о смерти, смелости, героизме, развитие религиозных представлений (одушевление природных явлений и стихий), отношений с семьей, социумом, умения управлять природными стихиями, знакомство с правилами поведения.

Четвертый этап — просвещения (от 7 до 10 лет). Имеется в виду знакомство с научной картиной мира. Название этапа определяется интересом к исследованию окружающего мира, природы, техники, к изучению логики, иностранных языков, культурных традиций разных народов. Важной ментальной составляющей является приобщение к семейным и социальным ценностям.

Пятый этап — маргинальный (от 10 до 16 лет). Главным результатом этого этапа является расширение жизненного пространства за счет изучения географии, истории, биологии, физики, иностранных языков, культур разных народов, формирования жизненных ценностей. На этом этапе в основном формируется половая идентичность.

Разрабатывая систему занятий, мы ставили перед собой цель — развитие национальной ментальности методом реконструкции образной сферы на основе этнофункционального принципа. Согласно представлениям А. В. Сухарева, это должно способствовать снижению уровня тревожности, преодолению апатических эмоциональных состояний, повышению уверенности, самостоятельности и степени психологической адаптированности.

Для достижения поставленной цели были сформулированы задачи:

- когнитивная (формирование представлений о ментальности, ее сущности, этнофункциональном принципе развития, возрастных факторах, определяющих развитие, осмысление и реконструкцию ментальных составляющих);

- развивающая (развитие умений визуализации, самоанализа, рефлексии);

- психотерапевтическая (повышение адаптивных способностей за счет изменение моделей практической деятельности, освоение конструктивных стратегий взаимодействия с окружающим миром и самим собой);

- диагностическая (выявление проблемных точек на возрастных этапах развития ментальности, связанных с природными и сказочными образами, а также проблемных сфер в настоящем);

- консультативная (детализация значимых вопросов, содействие выстраиванию индивидуальных жизненных стратегий).

Программа была разбита на 4 модуля (по количеству возрастных этапов, первый и второй были объединены).

1. Понятие ментальности. Национальная ментальность и поликультурная среда. Этап: природный (перинатальный до 5 лет). Задачи этапа — формирование представлений о ментальности, ее сущности, этнофункциональном принципе развития, обзор возрастных этапов развития ментальности, восстановление (усиление) связи с ментальностью матери, наполнение природными и сказочными образами, активизация природных стихий.

2. Ментальная элита. Этап: героический (5–7 лет). Задачи этапа — формирование представлений о ментальной элите, о ее влиянии на развитие поколения, восстановление (усиление) связи с семьей, социумом, активизация состояния смелости, знакомство с героическими образами, развитие чувства дома, настрой на управление природными стихиями.

3. Влияние творчества А. С. Пушкина на развитие ментальности России. Этап: просвещения (7–10 лет). Задачи этапа — анализ гражданских и литературных взглядов А. С. Пушкина как представителя ментальной элиты, обсуждение пользы религиозных взглядов, приобщение к ценностям, настрой на расширение жизненного пространства, изучение иностранных языков, исследование окружающего мира, знакомство с техникой, логикой, искусством, культурными традициями разных народов.



4. Факторы, влияющие на ментальность современного поколения. Этап: маргинальный (10–16 лет). Задача этапа — анализ истории развития российской ментальности, ее особенностей, освоение гендерных моделей поведения.

Исходя из объемности и многозадачности данной темы, мы придерживались на занятиях определенной структуры.

Вводная часть.

1. Подстройки: снижение страхов (опасений) на процесс групповой работы, совмещение ожиданий от предстоящих занятий у участников и ведущих, активизация доверия к ведущим, выстраивание позиций между участниками и ведущими.

2. Шеринг. Актуализация данной темы.

Основная часть.

1. Мини-лекция.

2. Обсуждение вопроса.

3. Регрессия по возрасту.

4. Упражнения по восстановлению пропущенных этапов в формировании природных и сказочных образов, отношений с близкими, социальных связей, познавательных функций, игровой деятельности, половой идентификации, религиозных предпочтений (работа с природными образами; работа со стихиями огня, воздуха, земли, металла, воды; работа с образами матери, отца, семьи; трансформация личного опыта игровой деятельности; активизация познавательной сферы).

5. Рефлексия из заданного возраста. Возвращение в настоящее время. Домашнее задание.

Завершение.

Рефлексия из настоящего времени. Уточнения на уровне убеждений, ценностей, поведения, окружения.

Для работы мы выбрали следующие методы: метод регрессии (активизация прошедшего события), групповая дискуссия, метод обмена опытом, медитативные и суггестивные техники, методы телесно ориентированной терапии, метод имитации (ролевая игра, игра-проживание, игра-драма, творческая игра), метод концентрации присутствия, метод рефлексии.

Во время занятий у участников возникали различные вопросы, сложные ситуации, которые требовали помощи группы или консультации ведущих. Таким образом, консультативная помощь со стороны ведущих естественным образом вплеталась в ткань тренинга.

Применение большого количества проективных методик (составление собственных сказок, рассказов, метафор) способствуют решению диагностической задачи. Кроме этого, мы использовали «Метод структурированного этнофункционального интервью», предложенный А. В. Сухаревым.

После проведенных занятий были получены следующие результаты: у 85 % участников отношение к природе стало более эмоционально окрашенным, у 60 % участников улучшилось отношение к зиме, у 50 % изменились отношение к христианским заповедям (некоторые начали о них задумываться, другие утвердились в их необходимости), 80 % участников отмечают, что энергичное и оптимистичное настроение стало проявляться чаще, усилилось чувство уверенности, стал спокойнее сон. Из отзывов участников тренинга можно сделать следующие выводы: тренинг способствует повышению чувств уверенности и самостоятельности, улучшению отношения к родителям, осмыслению и реконструкции ценностной сферы, умению адаптироваться в сложных жизненных ситуациях.

#### Список использованной литературы

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. — М. : Ось-89, 2001. — 176 с.
2. Сухарев А. В. Развитие русской ментальности. — М. : Ин-т психологии РАН, 2017. — 398 с.

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье представлены основные универсальные принципы педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями, на основе которых строится педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями как в отечественном, так и в зарубежном инклюзивном образовательном пространстве.

*особые образовательные потребности; педагогическое сопровождение; образование детей с ограниченными возможностями здоровья*

N. A. Lapina

## BASIC PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article presents the basic universal principles of pedagogical support of education of children with special educational needs, on the basis of which the pedagogical support of education of children with special educational needs, both in the domestic and foreign inclusive educational space.

*special educational needs; pedagogical support; education of children with disabilities*

В 1994 г. на Всемирной конференции по образованию детей с особыми потребностями «Доступ и качество», которая состоялась в Саламанке (Испания) идея инклюзии в образовании была озвучена. Выводы этой конференции заключались в том, что «образование с учетом особых потребностей является проблемой, которая в равной степени касается как стран Севера, так и Юга, и что эти страны не могут двигаться вперед, будучи изолированными друг от друга. Такого рода образование должно являться составной частью общей образовательной стратегии»<sup>1</sup>.

С осени 1992 г. в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по обучению детей с особыми образовательными потребностями (далее — детей с ООП).

Новый термин «дети с особыми образовательными потребностями» закрепляет смещение акцентов в характеристике «особых детей» с отклонений от нормы, недостатков, патологий, на фиксацию их потребностей в особых условиях и методах обучения и воспитания, ссылаясь на ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей<sup>2</sup>.

Переход от интеграции к инклюзии начался в 2001 г. и сопровождался принятием ряда важных нормативно-правовых документов. В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Пономарева Г. Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы. 2017. № 2. С. 59–62.

<sup>2</sup> См.: Лапина Н. А. Проблема образования детей с особыми образовательными потребностями в контексте гуманистических ценностей // Актуальные проблемы и перспективы духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи : сб. ст. по материалам X ежегод. межрегион. науч.-практ. конф. 2017. С. 182–184.

<sup>3</sup> См.: Российское образование. Федеральный портал. Документы. URL : [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html) (дата обращения: 22.02.2019).

Таким образом, мы наблюдаем актуализацию инклюзивного образования в нашей стране. Процесс развития инклюзивного образования в России условно можно разделить на два этапа: 1) этап интегрированного образования (начало 1990-х гг.) — характеризуется созданием экспериментальных площадок интегрированного образования, на базе общеобразовательных школ классов коррекции, классов компенсирующего обучения, классов педагогической поддержки и др.; 2) этап становления инклюзивного образования (2000 г. — по настоящее время) — характеризуется наличием большого количества образовательных программ по реализации инклюзивного образования с долгосрочной перспективой.

В связи со сложившейся обстановкой в обществе наблюдается необходимость развития инклюзивной педагогики. В настоящее время инклюзивная педагогика охватывает новые концептуализации обучения, в которых подчеркивается возможность всех учащихся использовать свой врожденный потенциал учиться и расширять его. С этой точки зрения следует признать, что основной целью обучения не следует считать предоставление учащимся широких и разнообразных возможностей узнавать, но следует обратить внимание на то, что необходимо развить их способность к обучению и расширить их интеллектуальные возможности. Способность к обучению рассматривается как изменчивая среда и что учителя могут и делают разницу в том, что и как дети узнают путем создания педагогических «допусков»<sup>4</sup>, так как позволяют ученикам активно и творчески заниматься в процессе обучения. Как было традиционно принято считать, существуют когнитивные и психологические способности развития детей с последующими биологически определенными последовательными шаблонами. Впоследствии эти предположения были проблематизированы; далее они постепенно заменяются доказательной базой, обоснованной биологическим и культурным разнообразием. Таким образом, основой стала концепция деятельности людей в действии, а не индивидуальные способности каждого учащегося, то есть цель достигается скорее, с опорой на ресурсы, находящиеся в окружающей среде; цель — помочь ученикам справиться с такими задачами, как запоминание, мышление, решение проблем и создание чего-либо нового.

Тем не менее, несмотря на заметный прогресс в понимании изменчивости природы интеллекта и повышение значимости разнообразия обучающихся, все равно дело в том, что все еще требуется возможность укрепления структуры школьного образования и представляются серьезные вызовы для продвижения инклюзивного педагогического подхода к существующему школьному образованию. Учитывая вышеизложенные соображения, мы приходим к выводу, что должна существовать концепция, имеющая своей целью не обозначение учащихся с трудностями в обучении, а ориентированность на определенные потребности обучающихся. Цель должна заключаться в том, чтобы отвечать требованиям «профиля индивидуальной обучаемости»<sup>5</sup> и приспособить широкий диапазон способностей и потребностей обучающихся к образовательному процессу. Воспитание, таким образом, имеет приоритет над природой, в то время как произвольное и одномерное понимание человеческого интеллекта подвергается осуждению и концепции в плане трансформации способности к обучению в целях повышения качества обучения. Чтобы быть успешным, некоторым детям может понадобиться больше прямых указаний, чем другим, а также внешнее руководство со стороны взрослых. В любом случае воспитатели должны сначала признать тот факт, что трудности в обучении отражают несоответствие между ребенком и ожиданиями, вытекающими из социального контекста. Подчеркивая важность контекста обучения, социально-культурные теории обучения в сочетании с инклюзивной педагогикой синтезируются для успешного внедрения в эффективные учебные сообщества для всех.

Роль педагогики приобретает ключевую позицию в создании организационных условий, которые могут раскрыть и максимизировать потенциал учащихся. Таким образом, необходимо опираться на нижеуказанные принципы в инклюзивной образовательной системе.

Принцип природосообразности является основополагающим фактором, который учитывается в образовательном процессе; необходимо опираться на природу ребенка, на законы его развития, создавать условия для самопознания и самореализации; учитывать физические, возраст-

---

<sup>4</sup> Лиасиду А. Инклюзивное образование: суть перемен. Лондон, 2015. URL : <http://www.springer.com/gp/book/9781137333698/> (дата обращения: 13.02.2019).

<sup>5</sup> Там же.

ные и индивидуальные особенности. Например, необходимо планировать активность обучения и продолжительность работы, ориентируясь на смену времени суток. Непосредственно в учебном классе актуальным является использование диаграмм, музыки, книг, реквизита, видео или плакатов; также, следует разрешить детям сидеть как за партами, так и на ковре, или на фитболах (если, к примеру, у обучающегося особенности развития опорно-двигательного аппарата).

Принцип целостного подхода к образовательному процессу выражается во взаимодействии школы и внешкольных учреждений в различных социальных сферах, таких как здравоохранение, социальная защита и социальное обслуживание, культура, спорт, печать и массовые коммуникации.

Принцип непрерывности характеризует оказание педагогической поддержки и сопровождение образования как постоянный процесс, отличающийся отсутствием эпизодичности и наличием многократных повторяющихся действий, направленных на оказание помощи обучающемуся.

Принцип рекомендательного характера оказания помощи гарантирует соблюдение прав родителей детей с ОВЗ выбирать способы получения образования. В любом случае необходимо иметь в виду, что современное образование, в какой бы форме оно не предоставлялось, содержит установки на развитие личности, при этом «лично ориентированное образование не формирует личность с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образования»<sup>6</sup>.

Принцип гибкости учебных программ предписывает наличие универсальности учебной программы, подходящей как для здоровых детей, так и для детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование представляет собой процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех в плане приспособления к разным нуждам детей. Это обеспечивает для детей с особыми потребностями доступ к образованию. Инклюзивное образование разрабатывает подход к обучению и преподаванию. Этот подход будет более гибким для реализации различных потребностей в воспитании и обучении детей. Стандарт применим как в коррекционной, так и в инклюзивной школе. Инклюзивное образование не исключает коррекционное образование, не вытесняет его. Должны быть созданы условия и для того, и для другого.

Актуальным считается вопрос о понимании главной особенности инклюзивного образования, основанного на идее создания специальных условий (материально-технические, архитектурно-пространственные, психолого-педагогические, методические), а также на идее подготовки педагогов, обладающих специальными компетенциями<sup>7</sup>, содержании школьной модели и образования, одинаковой для всех школьников вне зависимости от их отличий. Школьники должны приспособиваться к правилам, режиму и нормам системы образования. Основная цель педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями — это способствовать тому, чтобы школьники могли приспособиваться. Педагоги в свою очередь должны делать все возможное для этого, ориентируясь на принципы природосообразности, целостного подхода к образовательному процессу, непрерывности, рекомендательного характера оказания помощи, гибкости учебных программ.

Кроме того, для достижения поставленной цели очень важен постоянный непрерывный поиск новых методик, изменение ресурсов, используемых для образовательной деятельности в классе. Ищите новые учебники, веб-сайты, онлайн-учебные сообщества и экспертов. Одна маленькая, новая идея может привести к чему-то большому!

---

<sup>6</sup> Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2004. С. 58 ; Байкова Л. А., Богомолова Е. В., Еременко Т. В. Актуальные проблемы современного образования в России. Рязань : Концепция, 2018. 160 с.

<sup>7</sup> См.: Байкова Л. А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 116–129 ; Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 7–15.

Основная цель современного качественного инклюзивного образования — предоставить возможность обучения всех детей с ООП. Одним из центральных компонентов для реализации данной цели является педагогическое сопровождение образования детей с ООП, организованное согласно вышеперечисленным принципам.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Байкова Л. А., Богомолова Е. В., Еременко Т. В. Актуальные проблемы современного образования в России. — Рязань : Концепция, 2018. — 160 с.
2. Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. — 2016. — № 10 (94). — С. 7–15.
3. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2004.
4. Байкова Л. А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 116–129.
5. Лапина Н. А. Проблема образования детей с особыми образовательными потребностями в контексте гуманистических ценностей // Актуальные проблемы и перспективы духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи : сб. ст. по материалам X ежегод. межрегион. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 182–184.
6. Лиасиду А. Инклюзивное образование: суть перемен. — Лондон, 2015. — URL : <http://www.springer.com/gp/book/9781137333698>/(дата обращения: 13.02.2019).
7. Пономарева Г. Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы. — 2017. — № 2. — С. 59–62.

УДК 379.362.2

*И. М. Микова*

### **ПРОГРАММА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ «ЭРАЗМУС+» ДЛЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И СТУДЕНТОВ**

В данной статье рассматриваются возможности, предоставляемые Программой Европейского Союза «Erasmus+» университетам и их сотрудникам, научным работникам и студентам в странах-партнерах «Erasmus+» за пределами Европейского Союза. Также говорится о том, как студенты, аспиранты и сотрудники вузов всего мира могут подать заявку на грант или стипендию, чтобы приехать в Европу учиться или преподавать.

*Европейский Союз; программа «Эразмус»; академическая мобильность; профессорско-преподавательский состав*

*I. M. Mikova*

### **ERASMUS+ STAFF MOBILITY**

This article considers possibilities provided by the European Union Programme Erasmus+ to the universities and their research staff and students in the partner-countries Erasmus+ beyond European Union. Also it is said that students, postgraduates and university staff all over the world can apply for the grant to go to the Europe for studying or teaching.

*European Union; Erasmus+ Programme; academic mobility; teaching staff*

Программа «Эразмус», финансируемая Европейским союзом, направлена на усиление академической мобильности как студентов, так и преподавателей. Данная программа предоставляет уникальный шанс продолжить научную и преподавательскую деятельность на более высоком уровне в Европейском Союзе. Современная программа “Erasmus+” объединяет потенциал программ “Erasmus” и “Tempus”. В частности, следует отметить, что РГУ имени С. А. Есенина успешно участвовал в программе “Tempus” совместно с 20 университетами из Австрии, Беларуси, Германии, Италии, России, Украины, Финляндии в 2013–2016 гг. по проекту TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями»<sup>1</sup>.

Мобильность предоставляет профессорско-преподавательскому составу (ППС) возможность провести период преподавательской деятельности с целью преподавания или научной работы, который может варьироваться от 1 дня (самый минимальный срок — 5 ч) до 6 недель в высшем учебном заведении принимающей страны. Мобильность для преподавателей означает преподавание за границей в вузе-партнере (Teaching) — минимум 8 ч в неделю и/или повышение квалификации для преподавателей и администрации вузов (Training) сроком от 5 дней до 2 месяцев. Сумма гранта для преподавателей составляет от 100–160 евро/день для стран ЕС (в зависимости от страны) плюс частичная компенсация расходов на проезд.

Основными целями академической мобильности ППС являются:

- помогать высшим учебным заведениям расширять спектр и содержание предлагаемых курсов и программ;
- повышать обмен знаниями и опытом между принимающим вузом и отправляющей стороной;
- создавать новые связи между вузами;
- мотивировать студентов и преподавателей становиться более мобильными и помогать им при прохождении подготовительного периода (подготовка заявки для участия в конкурсе и т. д.)<sup>2</sup>.

Далее рассмотрим механизм взаимодействия между университетами стран-партнеров и стран-участников программы «Эразмус+».

Мобильность студентов, преподавателей, сотрудников университетов осуществляется на основании двусторонних соглашений о сотрудничестве в рамках “Erasmus+” между университетами стран программы и университетами стран-партнеров.

К странам программы относятся 28 стран-членов ЕС, а также Исландия, Лихтенштейн, Норвегия, Македония, Турция. С 2019 г. к странам программы присоединяется Сербия.

Страны-партнеры сгруппированы по 13 географическим регионам. Россия в границах, признаваемых международным правом, относится к региону 4<sup>3</sup>.

Предоставляемый грант покрывает расходы на проживание и дорогу.

Рассмотрим основные правила финансирования при мобильности между странами-программы и странами-партнерами.

1. Покрываются транспортные расходы (расчет стоимости на основе дистанционного калькулятора):

Расстояние (в км)	Выделяемая сумма
От 10 до 99	20 евро/участник
От 100 до 499	180 евро/участник
От 500 до 1999	275 евро/участник
От 2000 до 2999	360 евро/участник
От 3000 до 3999	530 евро/участник
От 4000 до 7999	820 евро/участник
8000 и более	1500 евро/участник

<sup>1</sup> См.: Байкова Л. А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 116–129; Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 7–15.

<sup>2</sup> Q. v.: Mobility project for higher education students and staff. URL: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff_en) (accessed: 16.08.2019).

<sup>3</sup> См.: Мобильность (Ka1). URL: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en) (дата обращения: 11.08.2019).

2. Выделяются средства на пребывание за рубежом (размер средств зависит от страны, где находится принимающий вуз).

Студентам: от 800 до 900 евро/месяц.

Персоналу / сотрудникам вуза: 140–180 евро/день.

#### *Разбивка стран программы на группы*

Группа 1: Дания, Финляндия, Исландия, Ирландия, Люксембург, Швеция, Великобритания, Лихтенштейн, Норвегия (with higher living costs)

Группа 2: Австрия, Бельгия, Германия, Франция, Италия, Греция, Испания, Кипр, Нидерланды, Мальта, Португалия (with medium living costs)

Группа 3: Болгария, Хорватия, Чехия, Эстония, Латвия, Литва, Венгрия, Польша, Румыния, Сербия, Словакия, Словения, Македония, Турция.

“Erasmus+” — это программа Европейского союза, направленная на поддержку сотрудничества в области образования, профессионального обучения.

В сфере высшего образования программа включает в себя следующие направления:

– Key Action 1: Learning Mobility of Individuals — мобильность для студентов и преподавателей;

– Key Action 2: Cooperation for innovation and good practice — сотрудничество для развития потенциала университетов Jean Monnet Activities — развитие европейских исследований;

Рассмотрим условия участия в Программе<sup>4</sup>.

1. После объявления конкурса вузу из страны-программы и страны-партнера необходимо оформить соглашение о сотрудничестве в рамках “Erasmus+”, в котором описываются условия мобильности: виды мобильности, категории и количество участников, продолжительность мобильности и т. д.

2. Вуз из страны-программы подает заявку на получение финансирования в Национальное агентство своей страны. В случае положительного рассмотрения заявки, вуз из страны-программы получает грант, из средств которого финансируется мобильность студентов, преподавателей как европейского, так и российского вузов.

Выделяют следующие варианты программы:

– мобильность с целью обучения (студенты-победители конкурса подписывают трехстороннее соглашение об обучении (Learning Agreement for study): отправляющий вуз + принимающий вуз + студент + организация из страны-программы);

– мобильность с целью стажировки (студенты-победители конкурса подписывают четырехстороннее соглашение об обучении с целью стажировки: отправляющий вуз + принимающий вуз + студент + организация из страны-программы);

– мобильность сотрудников (преподаватели или сотрудники вуза подписывают трехстороннее соглашение о мобильности (Mobility agreement): участник мобильности + отправляющий вуз + принимающий вуз).

3. Перед поездкой студенты (преподаватели, сотрудники вузов) подписывают грантовое соглашение с принимающим вузом, где оговариваются условия получения финансовой поддержки.

4. По окончании прохождения периода по программе студенты, преподаватели, персонал возвращаются в отправляющий вуз и продолжают обучение, преподавание или научную деятельность по основной программе.

5. Принимающий вуз выдает студентам Transcript of records, согласно которому, отправляющий вуз должен зачесть периоды обучения студента.

6. После стажировки принимающий вуз предоставляет студенту и отправляющему вузу сертификат о стажировке. Данный сертификат вносится в приложение к диплому.

Кроме того, необходимо выделить обязательные условия участия в программе.

Университет-заявитель должен быть членом Хартии “Erasmus” (Erasmus Charter). Университеты из стран-партнеров не могут вступать в Хартию “Erasmus”, однако основные принципы Хартии по организации мобильности прописываются и закрепляются в межвузовском соглашении. Таким образом, вузы обязуются обеспечить высокое качество организации

---

<sup>4</sup> См.: Мобильность ...

мобильности студентов и преподавателей, в том числе актуальность, доступность и прозрачность информации о программах обучения.

Кроме того, хотелось бы отметить, что большое внимание в программе «Эразмус+» уделяется поддержке проектов, направленных на социальную интеграцию, поддержку беженцев и иммигрантов.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что участие в программе «Эразмус+» позволяет усилить научную составляющую в преподавательской деятельности, а также способствует повышению рейтинга вуза-участника.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Байкова Л. А. Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 116–129.
2. Байкова Л. А. Некоторые результаты исследования в рамках проекта TEMPUS социального здоровья и особых образовательных потребностей детей в гетерогенных образовательных организациях // Человеческий капитал. — 2016. — № 10 (94). — С. 7–15.
3. Mobility project for higher education students and staff. — URL : [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff_en) (accessed: 16.08.2019).
4. Мобильность (Ka1). — URL : [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en) (дата обращения: 11.08.2019).

УДК 316.77

*А. В. Никитина*

### ЭКСПЕРТИЗА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В РАМКАХ УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыты теоретические аспекты организации экспертизы коммуникативных навыков в рамках урочной деятельности, выделены основные критерии и подходы к ее реализации.

*коммуникативная деятельность; урочная деятельность; психолого-педагогическая экспертиза; коммуникативные умения; коммуникативные навыки*

*A. V. Nikitina*

### COMMUNICATION SKILLS' EXAMINATION IN THE FRAMEWORK OF A SPECIAL ACTIVITY

The article reveals the theoretical aspects of the examination's organization of communication skills in the framework of the vicious activity, highlights the main criteria and approaches to its implementation.

*communicative activity; term activity; psychological and pedagogical examination; communicative skills; communicative skills*

Формирование коммуникативных умений и навыков является важной задачей современной школы, что определено в Федеральном государственном образовательном стандарте (2010 г.)<sup>1</sup>. Среди основных направлений формирования коммуникативных навыков во ФГОС являются: формирование культуры общения и поведения, обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, закрепление навыков бесконфликтного общения, формирование дружеских взаимоотношений, необходимых личностных качеств и т. д.

---

<sup>1</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 32 с. (Стандарты второго поколения).



Недостаточная сформированность коммуникативных навыков приводит к трудностям взаимодействия детей в обществе, к таким проблемам, как неуверенность, замкнутость, неумение решать проблемные ситуации, эгоизм и пр. В связи с этим актуальной становится проблема объективной оценки учителем коммуникативных навыков учащихся с целью их развития и коррекции в учебно-воспитательном процессе.

Теоретический анализ проблемы соотношения коммуникативных умений и навыков осуществлен исследователями М. Д. Левитовым, Г. А. Нагорной, Л. Шварцем и др. Исследованием проблемы экспертизы в разной степени занимались В. А. Лисичкин, В. Л. Горелов, Г. Тейл, Н. Ф. Глазовский и др. В работах С. Л. Братченко раскрыты особенности гуманитарной экспертизы в образовании, основу которой составляет отношение к ребенку как субъекту образовательного процесса.

Исследователи М. Д. Левитов, М. О. Рыков, П. Н. Шимбирев, Л. Шварц придерживаются точки зрения, что умение есть незавершенный навык. Указанные авторы характеризуют навыки как стереотипную автоматизированную операцию, которая необходима при выполнении тех элементарных предметных действий, где требуется точность, закреплённость связей, одинаковых типовых действий. С. С. Антоненко, Е. И. Бойко, К. К. Платонов умение, по сравнению с навыками, рассматривают как образование более высокого уровня.

Особыми признаками умения являются высокий уровень осознания, самостоятельности в решении задач, которые возникают в процессе выполнения определенного вида деятельности; сложность и комплексность, слияние умственных и практических действий, целеустремленность, стойкость и прочность.

Навыки — автоматизированные действия, компоненты определенного вида деятельности<sup>2</sup>. В нашем исследовании мы понимаем под коммуникативными навыками индивидуальные качества или структурные компоненты личности, тесно связанные с языковой деятельностью.

Очевидно, что школьники имеют разный уровень сформированности коммуникативных навыков как составляющей коммуникативной деятельности. Однако оценка личности ребенка в целом, как и его коммуникативных навыков в частности — достаточно сложная задача. Основываясь на исследованиях Л. С. Выготского, можно определить принципы диагностики коммуникативной деятельности школьников: адекватности процедур диагностики общему уровню развития школьников в соответствии с их возрастными особенностями; комплексности и варьирования диагностических методик; единого диагностического заключения.

Все указанные принципы не могут быть удовлетворены в ходе разовой диагностики на основании одной методики. Для этого целесообразно проведение психолого-педагогической экспертизы. Данный тип экспертизы — один из самых сложных направлений деятельности педагога-психолога. Сложности этой работы заключаются в том, что основные проблемы и области, которые нуждаются в экспертизе существенно отличаются друг от друга. Кроме того, психолого-педагогическая экспертиза предъявляет повышенные требования к личностным, моральным качествам эксперта, уровня его профессиональной компетентности<sup>3</sup>.

Экспертизой в общем понимании называют исследования каких-либо вопросов, решение которых требует применения специальных знаний в определенной области с представлением заключения. Экспертизу проводит эксперт — опытное и компетентное в конкретной области лицо, обладающее специальными знаниями<sup>4</sup>. Эксперт должен быть профессионалом, чей авторитет и добросовестность не вызывают никаких возражений, и это требует его качественной подготовки.

Экспертиза отличается от просто диагностики тем, что должна дать результат (экспертное заключение), который минимизирует риск принятия ошибочного решения в определенной ситуации и в определенное время, поэтому эксперт должен подготовить и подать лицу, принимающему решение, информацию, которую это лицо, как правило, самостоятельно получить не может.

Успех в работе эксперта зависит от понимания того, в чем заключается на данном этапе главная неопределенность для выбора решения, а также от корректного использования мето-

---

<sup>2</sup> См.: Арефьева О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 2. С. 74–78.

<sup>3</sup> См.: Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 2002.

<sup>4</sup> Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 204–226.

дов сбора и обработки данных. Экспертиза может решать как задачи «нахождения», так и задачи «на доказательство». Функция эксперта требует позиции «стороннего наблюдателя», не включенного в административный контур принятия решения.

Урок — наиболее приемлемая среда для проведения экспертной оценки коммуникативных навыков. На уроке ребенок имеет возможность продемонстрировать свои коммуникативные навыки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от использования соответствующих форм работы: групповая, в парах, индивидуальная, взаимодействие с учителем. Можно создавать ситуации диалогического общения, в котором коммуникативные навыки проявляются наиболее полно, в том числе навыки продуцирования монологической речи и навыки аудирования (слушания). Но возможны ситуации коммуникативной неопределенности, стрессовые ситуации, соревнования и конфронтации, дискуссия и пр. Коммуникативные навыки, которые могут быть исследованы экспертом в ходе уроков, по своей сути соответствуют предметным и метапредметным результатам, изложенным в ФГОС, и могут включать овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи коммуникативной деятельности, поиска средств ее осуществления; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; формирование умения планировать и т. д.<sup>5</sup>

Главная задача эксперта — фиксировать проявления коммуникативного поведения ребенка в различных ситуациях, оценивать их с точки зрения соответствия или несоответствия данной коммуникативной ситуации, сравнивать с поведением других участников. Психодиагностические методики используются для получения более полной картины. Их результаты могут либо лечь в основу заключения, либо дополнить отдельные моменты, которые не были в достаточной степени раскрыты в ходе анализа экспертом урока. В качестве примера хотим представить фрагмент экспертной оценки коммуникативных умений во время урочной деятельности. В таблице использовались следующие обозначения: начальный уровень отмечен красным цветом — «к», средний уровень — оранжевым «о», достаточный уровень — желтым «ж», высокий уровень — зеленым «з». Оценка производилась четыре раза за учебный год, а именно: «в» — входной контроль, «1» — конец первого триместра, «2» — конец второго триместра, «г» — конец года. Это позволяет увидеть коммуникативные навыки в динамике и внести коррективы в урок, специальную программу или в индивидуальную работу с учащимся (табл.).

Таблица

Оценка коммуникативных умений во время урочной деятельности

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Когнитивный критерий				Эмоционально- ценностный критерий				Поведенчески- регулятивный критерий			
		в	1	2	г	в	1	2	г	в	1	2	г
1	А. Д.	к	о	о	ж	о	о	ж	ж	о	о	ж	з
2	Б. Д.	к	о	ж	ж	к	о	ж	з	к	к	о	ж
3	В. А.	к	о	ж	ж	к	к	о	ж	к	к	о	о
4	Г. Д.	к	к	о	о	к	о	ж	ж	к	о	о	ж
5	Г. Д.	к	к	о	ж	к	к	о	ж	к	о	ж	з

Экспертизе может подвергаться также деятельность учителя, сам урок на предмет создания разнообразных коммуникативных ситуаций и учета возрастных и индивидуальных особенностей учеников.

Таким образом, экспертиза коммуникативных навыков в ходе урочной деятельности может выполнять следующие функции: аналитически-оценочную, конфликтно-диагностическую, прогностически-организующую, рефлексивно-развивающую<sup>6</sup>.

В заключение можно отметить некоторые важные особенности проведения экспертизы коммуникативных навыков.

<sup>5</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

<sup>6</sup> См.: Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования ...

Для проведения экспертизы необходимо использовать принципы диагностики коммуникативной деятельности школьников: адекватности процедур диагностики общему уровню развития школьников в соответствии с их возрастными особенностями, комплексности и варьирования диагностических методик, единого диагностического заключения, возможности удаленного уточнения диагностического заключения.

Психолого-педагогическая экспертиза предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности эксперта в области процедуры проведения и теме исследования. Что касается процедуры проведения, необходимо правильно подобрать и корректно использовать методы сбора и обработки данных.

Необходимым является умение эксперта войти в позицию «стороннего наблюдателя», что обеспечивает максимально возможную объективность оценки.

Экспертиза должна завершаться экспертным заключением, соответствующим заявленной проблеме (задаче).

В рамках психолого-педагогического сопровождения приемлемое и удобное место для проведения экспертизы — урок. Учитель может создавать специальные ситуации взаимодействия для наблюдения конкретных навыков.

Таким образом, экспертиза способна предоставить наиболее полную картину сформированности коммуникативных навыков учащихся в условиях урочной деятельности при условии соответствующей квалификации эксперта.

#### Список использованной литературы

1. Арефьева О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс до и после. — 2012. — № 2. — С. 74–78.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2002.
3. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. — 2001. — № 3. — С. 204–226.

УДК 154.6-053.5

*А. В. Романская*

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описаны основные методические приемы мотивации к чтению детей младшего школьного возраста. Представлена краткая характеристика наиболее распространенных приемов формирования мотивации к чтению в процессе психолого-педагогического сопровождения.

*мотивация к чтению; метод; прием*

*A. V. Romanskaya*

### METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR READING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article describes the main methodological techniques of motivation for reading children of primary school age. A brief description of the most common methods of forming the motivation to read in the process of psychological and pedagogical support is presented.

*motivation to reading; method; technique*

Формирование мотивации к чтению — важный фактор успешного решения задач гуманитарного образования, направленных на общий подъем духовности, любви к чтению. Основа для реализации этих задач закладывается в начальной школе. Формирование устойчивой мотивации к чтению требует использования эффективных приемов и методов, цель которых — привлечь школьников к чтению, повысить интерес к данному процессу.

Особую актуальность данная методическая проблема приобретает на современном этапе, когда наблюдается значительное распространение компьютерно-телевизионной сети, которая, требуя минимум интеллектуальных усилий, приучает школьников к пассивному восприятию информации, приводит к общему падению читательской культуры и снижению интереса к чтению как процессу.

Создание эффективно работающей системы методов и приемов — важная задача для педагога и психолога. Мы предлагаем последовательность действий составителя, опирающихся на требования ФГОС НОО, опыт педагогов-психологов, собственный опыт.

В нашем исследовании мы ставили перед собой следующую цель: создать систему психолого-педагогического сопровождения развития положительной мотивации к чтению. Важной составляющей этого сопровождения является система методов и приемов. При их подборе мы опирались на два условия. Первое условие — методы и приемы должны содействовать решению задач:

- помощь ребенку в преодолении проблем формирования учебной и познавательной мотивации;
- поддержка развития читательской компетентности посредством создания благоприятной среды;
- осуществление дифференцированного обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка;
- работа с родителями и ближайшим окружением ребенка по формированию читательской культуры.

Мы имеем в виду приемы работы с учащимися, поэтому для нас важны первые три задачи.

Второе условие — методы и приемы должны наполнять основные компоненты: мотивационный, содержательный, процессуальный, коррекционный, самостоятельная читательская деятельность, и осуществляться в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Прежде чем перейти к описанию создания системы методов и приемов, остановимся на одном из основополагающих вопросов о понимании сущности и различий метода и приема.

Методом в педагогике называют способ организации совместной деятельности педагога и учащегося, направленный на достижение заданной цели. Методы обучения неразрывно связаны с методическими приемами<sup>1</sup>.

Прием — способ учебной деятельности, но, в отличие от метода, он имеет меньшую сферу действия. «Методы обучения, — отмечает Б. Волков — это «сочетание приемов и средств, которые использует педагог». В методических пособиях встречается мнение, что приемы приобщения к чтению имеют сугубо субъективный характер и у каждого учителя реализуются по-своему<sup>2</sup>.

Обратимся к работам, посвященным теме мотивации к чтению. Исследования приемов мотивации осуществлялись в работах В. Г. Горецкого, Н. Н. Светловской, Л. С. Славиной и др. Рекомендации по мотивации к чтению предлагают С. И. Поварнина и М. Адлер («Как читать книги»), Т. Фостер («Искусство чтения»), Л. Н. Рожина («Искусство быть читателем»), В. А. Бородин и С. М. Бородин («Учим... читать»).

В каждой работе предлагается своя система, свои интересные подходы и методы. Эти работы ориентированы на разные целевые аудитории, но среди них нет такой программы, которая идеально подошла бы для работы с младшими школьниками в рамках урочной и внеурочной деятельности, поэтому мы выбираем те методы и приемы, которые отличаются эффективностью и подходят под наши условия (табл.).

<sup>1</sup> См.: Педагогическая психология : учеб. / под ред. Н. В. Клюевой. М. : Владос-Пресс, 2003. С. 38.

<sup>2</sup> См.: Педагогическая психология. С. 40.

## Методы и приемы развития мотивации к чтению из анализа литературы

<i>Авторы</i>	<i>Выбранные нами методы</i>	<i>Выбранные нами приемы</i>
Н. Н. Светловская, Л. С. Славина	Рассматривание детской книги, где помещено произведение, с целью отыскивания его по внешним признакам. Коллективное чтение	Сопоставление иллюстрации с текстом произведения
С. И. Поварнина, М. Адлер	Узнавание «себя» в героях книг	«Отработка» содержания книги
Л. Н. Рожина	Дидактическая игра ( игра-поручение, игра-путешествие, игра-предположение, игра-соревнование)	
В. А. Бородина, С. М. Бородин	Метод соотнесения текста с цветом, музыкой, архитектурой, пословицами, рефлексия при помощи формулировки чувств	Прием психофизиологической коррекции восприятия текста

В соответствии со вторым условием методы и приемы должны наполнять указанные ниже компоненты.

1. Мотивационный компонент. Помогает решению 1 и 2 задач. Это составляющая читательской деятельности, направленная на формирование и удовлетворение читательских потребностей учащихся с целью подведения к теме урока. Ценными для повышения мотивации к чтению могут оказаться методы беседы, наблюдения, проблемного обучения, а также приемы с элементами творчества: рифмование, иллюстрация, абстрактное рисование, завершение рассказа, инсценировка, написание синквейна. Метод проблемного обучения реализуется через такие приемы, как построение вопросов проблемного характера, проведение дискуссии, самостоятельный анализ произведения, сопоставление художественного произведения с его экранизацией.

2. Содержательный компонент. Помогает решению 1 и 3 задач. Данная составляющая читательской деятельности направлена на дифференциацию книг по темам, жанрам и авторской принадлежности, определение структурных элементов книги и формирование навыков пользования библиотечно-библиографической помощью (книжная выставка). Методы данного компонента — беседа, наблюдение, самонаблюдение, метод использования образца.

Отметим некоторые приемы. Прием новизны предполагает включение в содержание изучаемого материала интересных сведений, фактов, исторических данных, ранее неизвестных слушателю. Прием «корзина идей, понятий, имен» позволяет выяснить все, что знают или думают дети по обсуждаемой теме. Можно использовать импровизированную корзину, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме, книге и т. д.<sup>3</sup>

Прием семантизации способствует возбуждению интереса благодаря раскрытию смыслового значения слова. Детям всегда интересно значение термина, его происхождение. Они с интересом усваивают новые слова, нестандартные значения уже известных слов и словосочетаний<sup>4</sup>.

3. Процессуальный компонент. Помогает решению 3 задачи. Направлен на формирование и совершенствование навыка чтения, речевых умений для анализа текста, обобщение прочитанного, формулирование выводов. Мы использовали следующие методы: моделирования, игровые, творческие, интерактивные, применения образца.

Среди приемов отметим скорочтение, которое позволяет оптимизировать техническую сторону процесса, облегчить восприятие прочитанного, приобрести навык быстрой фильтрации информации, выделения важных и неважных ее аспектов<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> См.: Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М. : Просвещение, 2012. С. 40.

<sup>4</sup> См.: Матвеева Е. И. Учим младшего школьника понимать текст. М. : Вако, 2005. С. 87.

<sup>5</sup> См.: Галактионова, Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2008. С. 6.

Одним из приемов создания ситуации успеха может стать прием многократного чтения. В течение 1 мин учащиеся читают текст вполголоса, после чего отмечают до какого слова успели дочитать. Затем следует повторное чтение этого же отрывка. Увеличение темпа чтения вызывает положительные эмоции у учеников, им хочется читать еще раз. Однако более трех раз не следует читать один и тот же отрывок.

Особенность приема дискретного чтения, или «лекции со стопами», состоит в том, что информация подается дозированно. После каждой смысловой части делается остановка, во время которой идет обсуждение проблемного вопроса или дается проблемное задание для выполнения в группе или индивидуально<sup>6</sup>.

4. Коррекционный компонент читательской деятельности. Помогает решению 3 задачи. Он направлен на развитие у учащихся умения пользоваться навыками чтения, формирование элементарных приемов анализа наблюдения и познавательной активности, аргументированного высказывания собственного мнения и рецензирования ответов одноклассников, обогащение словарного запаса, развитие связной речи. Для этого использовались следующие методы: беседа, анализ продуктов деятельности, моделирование и анализ ситуации. Также использовался прием адаптации к жизненным ситуациям, заключающийся в поиске в литературных произведениях жизненных аналогий, возможности переноса ситуации, в которой оказались герои, на собственную жизненную ситуацию. При помощи приема проигрывания ролей у детей появляется возможность выплеснуть эмоции, «примерить» несвойственные им модели поведения, развивать в себе личностные качества и отрабатывать навыки коммуникации.

5. Самостоятельная читательская деятельность помогает решению первых 3 задач. Это результат комплексного взаимодействия всех компонентов модели педагогического руководства. Она характеризуется наличием у ученика устойчивой потребности и способности читать книги по собственному сознательному выбору, применяя в процессе деятельности все усвоенные знания, умения и навыки по чтению. Учащимся предлагаются следующие методы: рассматривание книги, краткий пересказ, передача прочитанного по ролям. Приемы: графическое чтение, анализ прочитанного, постановка вопроса к каждой смысловой части произведения, составление рассказа на основе предложенного плана.

Итак, при выборе методов и приемов, создании их системы мы действовали следующим образом: проанализировали литературу по данной теме, выделили наиболее значимые и продуктивные, на наш взгляд, методы и приемы, определились с компонентами программы психолого-педагогического сопровождения и подбирали к каждому компоненту методы и приемы в соответствии с возрастом и задачами нашего исследования.

По нашему мнению, формирование мотивации к чтению — сложный процесс, основанный как на субъективных, так и объективных факторах. Использование качественных педагогических и психологических приемов и методов в практике психолого-педагогического сопровождения мотивации к чтению позволит оптимизировать техническую сторону чтения, научить школьников правильно и полно воспринимать информацию, выделять наиболее существенные аспекты, задействовать максимальное количество каналов восприятия, стимулировать развитие когнитивной и эмоциональной сфер личности. Вся эта система работы позволяет сформировать у детей активный интерес к процессу чтения и приобрести навыки быстрого, сознательного и выразительного чтения, повысить мотивацию как к самому процессу чтения, так и интерес к содержанию прочитанного.

### Список использованной литературы

1. Лутова Т. Н. Литературное чтение в начальной школе. Привитие интереса к чтению у младших школьников. — Н. Новгород, 2006. — 124 с.
2. Матвеева Е. И. Учим младшего школьника понимать текст. — М. : Вако, 2005. — 240 с.
3. Педагогическая психология : учеб. / под ред. Н. В. Клюевой. — М. : Владос-Пресс, 2003. — 400 с.
4. Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. — М. : Просвещение, 2012. — 128 с.

---

<sup>6</sup> См.: Лутова Т. Н. Литературное чтение в начальной школе. Привитие интереса к чтению у младших школьников. Н. Новгород, 2006. С. 11.

## СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены определения профессионального становления с различных точек зрения, проанализированы различные стадии (этапы) профессионального становления личности.

*профессиональное становление личности; профессионализация; стадии развития профессионального становления; профессиональное самоопределение*

О. А. Suchkova

## STAGES OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF PERSONALITY

The article presents the definitions of professional development from various points of view, analyzes the various stages (stages) of the professional formation of a person.

*professional development of personality; professionalization; stages of development of professional development; professional selfdetermination*

Профессиональным становлением личности выступает ее развитие под влиянием различных факторов, таких как среда обитания, социум, знания, которые человек накапливает в течение жизни или приобретает путем их передачи от более старшего поколения.

Э. Ф. Зеер рассматривает процесс становления личности в качестве профессионала через формирование личностных качеств под влиянием общества, семьи, самосознания и др.<sup>1</sup>

В своих трудах Э. Ф. Зеер выявляет некоторые стадии (фазы) профессионального становления личности. Он выделяет их на основе социализации человека и ведущей деятельности, реализации его в обществе. При переходе от одной стадии становления к другой происходят некоторые изменения в сознании личности, которые ведут к изменениям ведущей деятельности, более интенсивному развитию личностных качеств в условиях социализации, возможно, появлению новой социальной роли.

На аморфной стадии у человека происходит формирование представлений о том, какие бывают профессии, проявляются интересы и склонности к той или иной деятельности.

Стадия оптации характеризуется выбором профессиональной деятельности, профессионального самоопределения, углубленным изучением профессий и знанием о них.

*Профессиональная подготовка.* На этой стадии происходит получение знаний о конкретной профессиональной деятельности, которую выбрал человек, получение знаний, умений и навыков, которые пригодятся непосредственно в профессиональной деятельности, происходит готовность к самостоятельному вхождению в профессию.

На стадии профессиональной адаптации человек обучается пользоваться профессиональными знаниями, совершенствует их, приобретают форму профессионально значимые качества, происходит приобретение опыта профессиональной деятельности, самостоятельное выполнение работы.

*Первичная профессионализация.* Развитие качеств личности в соответствии с профессиональными качествами, выработка индивидуального рабочего стиля, появляется своя профессиональная позиция.

---

<sup>1</sup> См.: Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 256 с.

*Вторичная профессионализация.* Происходит вхождение в коллектив на основе приобретенных, наработанных знаний, выработка профессиональной гибкости, повышение квалификации.

*Профессиональное мастерство.* На данной стадии — соединение творческой и профессиональной деятельности, профессиональная самореализация, получение высшей категории, человек на вершине своей деятельности<sup>2</sup>.

Л. М. Митина рассматривает профессиональное становление личности как развитие знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств, адаптацию человека к новым условиям жизни, перестройку внутреннего мира человека. Она выделяет модели профессионального становления личности: адаптивную и профессионального развития<sup>3</sup>.

В первом случае человек подчиняется уставу, нормам, правилам, которые присущи данному виду профессиональной деятельности, выполняет решения поставленных задач путем известных алгоритмов.

Во втором случае человек проявляет самостоятельность, выбирает творческие подходы к решению поставленных задач и достижению целей, может превратить свои теоретические знания в практическую деятельность.

В трудах Т. В. Кудрявцева процесс становления личности как профессионала связан с социальной зрелостью, развитием профессиональных потребностей и запросов, самореализации<sup>4</sup>.

Стадии профессионального становления личности, по мнению Т. В. Кудрявцева, включают в себя ряд этапов.

Первый этап. Появляются и формируются профессиональные намерения. На данном этапе формируется представление о профессиональной деятельности, происходит выбор профессиональной деятельности, поступление в профессиональное заведение.

Второй этап. Человек приобретает знания, умения и навыки, которые соответствуют его будущей профессиональной деятельности, то есть происходит профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности.

Третий этап — стадия профессиональной адаптации. Происходит активное вхождение в профессию, социальная профессионализация.

Е. А. Климов понимает под профессиональным становлением личности формирование профессионально значимых качеств в совокупности с реализацией человека в профессии<sup>5</sup>. Е. А. Климов выделяет такие стадии, как адаптацию, на которой происходит профессиональное самоопределение; вторую стадию адаптации, когда происходит вхождение в профессию, получение профессионально значимых знаний, умений и навыков, изменение самосознания личности; стадию интернала, характеризующуюся тем, что специалист успешно справляется со своими рабочими обязанностями. Также это стадия мастерства. Для нее характерно активное использование специальных качеств, которые присущи какой-либо узкой области профессиональной деятельности. Стадия авторитета включает в себя успехи в профессии, достижение профессионализма высокого уровня. Наставничество говорит о том, что специалист может передавать свой опыт и знания другим.

В трудах А. К. Марковой утверждается, что становление профессионала зависит от окружающей среды социума и профессиональной среды, также профессиональное становление происходит в профессиональных заведениях в процессе систематического обучения в них. В своей профессионализации большинство людей проходят рассмотренные ниже стадии<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> См. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения ...

<sup>3</sup> См.: Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004.

<sup>4</sup> См.: Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения. М. : МЭИ, 1986.

<sup>5</sup> См.: Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие. М. : МГУ, 2004. 240 с.

<sup>6</sup> См.: Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996.



1. Допрофессионализм. Человек овладевает нормами, требованиями в своей профессиональной деятельности, но еще не достигает каких-либо высоких позиций.

2. Профессионализм. Человек овладевает качествами профессионала, овладевает профессиональными качествами, достигает более высоких результатов, самореализуется в профессии, использует творческие подходы.

3. Суперпрофессионализм. Человек совершенствуется в профессиональной деятельности, достигая при этом высокого уровня, повышает свою квалификацию, искусно владеет своими профессиональными знаниями, которые в совершенстве использует на практике.

4. Непрофессионализм. Может происходить профессиональное выгорание специалиста. Человек заикливается на профессиональной деятельности, выполняет незначимые задачи, имитируя бурную трудовую деятельность, возможно некачественное выполнение работы.

5. Послепрофессионализм. На данном этапе происходит передача знаний специалиста молодому поколению. Человек выступает в роли консультанта в возникающих профессиональных вопросах.

Таким образом, профессиональное становление личности проходит через некоторые стадии (этапы), которые неразрывно связаны с ведущей деятельностью человека, его социализацией и возрастными особенностями развития. Практически каждый человек, становясь профессионалом, проходит такие стадии, как оптация, адаптация, профессиональная подготовка, совершенствование своих знаний и навыков, передача накопленного опыта и знаний другим.

Мы считаем, что профессиональное становление неразрывно связано с возрастными особенностями человека. Проанализировав ряд работ, выделим стадии становления человека.

На первой стадии происходит выявление способностей, наклонностей человека к разным видам деятельности, ознакомление с тем, какие бывают профессии, отождествление себя с какой-либо профессиональной деятельностью.

На второй стадии знание о профессиях продолжает накапливаться, происходит самоопределение человека.

Третья стадия — выбор профессии, поступление в профессиональное заведение, приобретение знаний, умений, навыков о профессиональной деятельности. Меняется самосознание личности.

На четвертой стадии человек входит в профессиональную деятельность, научается применять полученные профессиональные знания, умения и навыки. Приобретение профессионального опыта, самостоятельное выполнение заданий.

Пятая стадия характеризуется приобретением собственного стиля работы, применением творческого подхода к решению различных задач, вхождением в коллектив.

На шестой стадии происходит карьерный рост, повышение квалификации, адекватное и грамотное применение знаний на практике.

Седьмая стадия — передача профессионального опыта и знаний младшему поколению.

### **Список использованной литературы**

1. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. — 256 с.
2. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие. — М. : МГУ, 2004. — 240 с.
3. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения. — М. : МЭИ, 1986.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М. : Знание, 1996.
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М. : Академия, 2004.

## **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

В статье на основании анализа работ отечественных авторов определены основные возрастные особенности 15–17-летних обучающихся, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

*профессиональное самоопределение; юношеский возраст; жизненный путь и профессиональный выбор; психолого-педагогическое сопровождение*

*Е. А. Toporkova*

## **CONSIDERATION OF AGE PECULIARITIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

In the article on the basis of the analysis of works of domestic authors, the main age features of 15–17-year-old students are determined, which should be taken into account in the organization of psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students.

*professional self-determination; youth; life and professional choice; psychological and pedagogical support*

Ранняя юность (возрастные границы условны — от 15 до 17 лет) — период завершения физического созревания человека, бурного роста самосознания, формирования мировоззрения, личностного и профессионального самоопределения, выбора профессии и гражданской активности.

Изучением юношеского возраста занимались Л. И. Божович, И. С. Кон, И. Ю. Кулагина, М. Р. Гинзбург, И. В. Шаповаленко и др. Л. И. Божович рассматривает юношеский возраст с точки зрения ведущей деятельности (учебно-профессиональной) и отмечает, что «...выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, обществе, в жизни составляют для школьников этого возраста подлинный акт самоопределения, в свете которого только и можно понять все особенности данного возраста»<sup>1</sup>. Ее мнение разделяет М. Р. Гинзбург: «Психологическим новообразованием, возникающим на границе старшего подросткового и юношеского возрастов, является личностное самоопределение, формирование ценностно-смысловой системы, связанной с представлением о смысле собственной жизни. Одной из основных характеристик личностного самоопределения в указанных возрастах является устремленность в будущее (временная перспектива); самоопределение также связано с выбором профессии»<sup>2</sup>. И. С. Кон раскрывает особенности юношеского возраста с точки зрения социальной ситуации развития, которая характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2009. С. 285.

<sup>2</sup> Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 125.

<sup>3</sup> Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.

И. Ю. Кулагина также отмечает, что «самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности». По ее мнению, юношеский возраст — это период перехода к самостоятельности, формированию мировоззрения, морального сознания и самосознания <sup>4</sup>.

По мнению В. И. Слободчикова, «юность — завершающая стадия ступени персонализации... Главные новообразования юношеского возраста — саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» <sup>5</sup>.

Э. Ф. Зеер отмечает, что «ранняя юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека. На этой стадии становления осуществляется выбор профессии, нахождение своего места в жизни, определение смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, выбор спутника жизни» <sup>6</sup>, «на основе оценки своих способностей и возможностей, престижа профессии и ее содержания, а также социально-экономической ситуации девушки и юноши прежде всего самоопределяются в путях получения профессионального образования и резервных вариантах приобщения к профессиональному труду» <sup>7</sup>.

На жизненный путь и выбор старшеклассника влияют и воспитание, и социальная среда, и личные потребности. Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, включающий оценку своих объективных возможностей. В этом возрасте происходит перестройка эмоциональной сферы: ранней юности свойственны неуравновешенность, тревожность, резкая смена настроений. В то же время проявляются решительность, самостоятельность, критичность, отрицание лицемерия и грубости.

В юношеском возрасте один из видов эмоциональных контактов — это общение со сверстниками. Увеличивается значимость своей социальной группы, поиск спутника жизни является актуальным. На фоне полового взросления увеличивается интерес к сексуальной жизни. Развитие эмоциональности в юношеском периоде связано с самооценкой и самосознанием. Складываются представления о самом себе, гармонизируется Я-концепция.

По мнению И. В. Шаповаленко, «психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы» <sup>8</sup>. «Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее — центральное психологическое новообразование юношеского возраста» <sup>9</sup>.

Именно осознание своей внутренней позиции как взрослого человека приводит к появлению разных противоречий личности: между потребностями, интересами и требованиями взрослых, общества в целом. Самостоятельное решение данных противоречий позволяет сформировать профессиональное самоопределение старшеклассников. Здесь можно выделить показатели профессионального самоопределения старшеклассников: сформированность целей, ценностей, потребностей; стремление к действию; наличие реальной самооценки. В. В. Терещенко называет особенности данного возрастного периода: становление и самоопределение личности (социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое); возрастные новообразования — «чувство взрослости», развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как личности, своим возможностям и способностям» <sup>10</sup>.

---

<sup>4</sup> Кулагина И. Ю., Коллюцкий В. Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие. М. : Сфера, 2004. 464 с.

<sup>5</sup> Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. М. : Гардарики, 2005. С. 311.

<sup>6</sup> Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие. Воронеж : Модэк, 2008. С. 38.

<sup>7</sup> Там же. С. 90.

<sup>8</sup> Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. М. : Гардарики, 2005.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Терещенко В. В., Чуб И. М. Психологические условия формирования готовности к осознанному выбору будущей профессии у старшеклассников в период взросления // Психология обучения. 2015. № 7. С. 43.

С. Ю. Рубцова отмечает, что профессиональное самоопределение — «сложный личностный процесс, при котором происходит построение дальнейших планов образования в зависимости от личных особенностей каждого ученика и установление личностного смысла избираемой профессиональной деятельности в условиях социально-экономических потребностей общества»<sup>11</sup>.

И. С. Кон выделяет в содержании профессионального самоопределения как процесса этап, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста. Это предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интересов подростка, затем с точки зрения его способностей и, наконец, его системы ценностей. Также есть этап практического принятия решения, то есть собственно выбор профессии, который включает в себя два главных компонента: определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему; выбор специальности<sup>12</sup>.

Таким образом, на пороге взрослости перед девушками и юношами, по мнению И. С. Кона, стоит вопрос, который «заключается не только (и даже не столько) в том, кем быть в рамках существующего разделения труда (выбор профессии), сколько в том, каким быть (моральное самоопределение)»<sup>13</sup>.

Ранняя юность является периодом расцвета умственной деятельности. Самостоятельность характера в этом возрасте приобретает определяющий характер: формируются интересы и склонности старшеклассников, которые способствуют осознанному выбору профессионального пути.

Таким образом, при организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников необходимо учитывать основные особенности раннего юношества: самостоятельность, общительность, критичность, эмоциональная устойчивость, склонность к конкуренции и лидерству, уверенность в себе, наличие мировоззренческих позиций, решительность, высокий уровень притязаний и высокий уровень информированности. Психодиагностика в ходе психолого-педагогического сопровождения должна быть направлена на выявление степени сформированности этих качеств, а также на выявление потребностей, способностей, ценностных ориентаций и мотивации юношей и девушек.

### Список использованной литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. : Питер, 2009. — 409 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 433 с.
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. — № 3.
4. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие. — Воронеж : Модэк, 2008. — 256 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. — М. : Просвещение, 1989. — 256 с.
6. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М. : Просвещение, 1982. — 207 с.
7. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие. — М. : Сфера, 2004. — 464 с.
8. Петровский А. В. Быть личностью. — М. : Педагогика, 1990. — 112 с.
9. Терещенко В. В., Чуб И. М. Психологические условия формирования готовности к осознанному выбору будущей профессии у старшеклассников в период взросления // Психология обучения. — 2015. — № 7. — С. 41–48.
10. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. — М. : Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
11. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.

<sup>11</sup> Рубцова С. Ю. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению с учетом региональных особенностей. М. : Моск. с/х акад. им. К. А. Тимирязева, 2003. С. 8.

<sup>12</sup> См.: Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. С. 173–174.

<sup>13</sup> Кон И. С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 1982. С. 132.

## **ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА**

В статье представлены результаты психолого-педагогической диагностики подростков из семей группы риска, являющихся получателями социальных услуг центра социальной помощи семье и детям. Анализируются возможности различных технологий социальной адаптации подростков в указанном социальном учреждении.

*подростки семей группы риска; асоциальное поведение; профилактика отклоняющегося поведения; социальная адаптация*

УДК

## **FROM THE EXPERIENCE OF USING TECHNOLOGIES OF SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS AT RISK**

The article presents the results of psychological and pedagogical diagnostics of adolescents of families at risk who are recipients of social services of the center for social assistance to families and children. The possibilities of various technologies of social adaptation of adolescents in the specified social institution are analyzed.

*teenagers at risk; antisocial behavior; prevention of rejecting behavior; social adaptation*

Актуальность исследования вопроса о социализации подростков не вызывает сомнений, так как в обществе продолжает расти детская жестокость, девиантное и преступное поведение. К явлениям, доказывающим актуальность проблемы, относятся и беспризорность, проституция, раннее употребление алкоголя, наркотиков, из-за чего критически снижается «возраст» преступности.

В силу ряда психологических причин асоциальное поведение больше всего прививается и распространяется именно в подростковом возрасте. Что касается окружающей подростка среды, то главными причинами проявления у него отклоняющегося от нормы поведения служат социальные и семейные проблемы. Именно недостаток семейного воспитания, по мнению С. А. Беличевой, В. П. Кащенко и А. И. Захаровой, является ключевым моментом дальнейшей неправильной адаптации подростка в обществе. Об этом же говорят исследования многих других ученых, исследователей, психологов, как теоретиков, так и практиков.

В свете сложившейся обстановки проблема требует кардинального пересмотра методов и средств работы с подростками, организации помощи в форме социальной адаптации подростков с асоциальным поведением. В этом процессе важная роль принадлежит социальному работнику, одной из функций которого является проведение профилактики асоциального поведения подростков и их социальная адаптация.

Основными документами, которые регулируют деятельность социальных работников по социальной адаптации подростков семей группы риска, являются Конвенция ООН о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации, Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Эти правовые документы

регулируют деятельность социальных работников, определяют направления, формы, методы социальной адаптации подростков с асоциальным поведением.

Проблема социальной адаптации подростков семей группы риска разрабатывается в педагогических, психологических и социологических исследованиях.

В работах многих исследователей изучаются причины и механизмы возникновения асоциального поведения школьников (У. Белл, Е. В. Змановская, Д. И. Фельдштейн, Т. И. Шульга и др.); влияние окружающей подростка социальной среды на его развитие и профилактические методы работы с этой средой (Л. С. Алексеева, Г. П. Бочкарева, М. И. Буянов, С. А. Беличева, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.); подверженность суицидальным мыслям, суицидальное поведение, алкоголизм, наркомания, девиантное поведение как следствие нарушенного естественного процесса социализации ребенка (И. С. Кон, А. В. Мудрик).

Большое количество научных, теоретических и практических исследований асоциального поведения не решило проблему адаптации подростков в обществе, вопрос до сих пор остается актуальным и требует новых решений.

Таким образом, обнаруживаются противоречие между необходимостью социальной работы по социальной адаптации подростков семей группы риска и недостаточной практической разработанностью данного вопроса. Это противоречие определило выбор темы исследования: «Социальная адаптация подростков семей группы риска».

Семья «группы риска» — семья, в которой нарушены нормальные условия для жизни ребенка, его дальнейшего воспитания в силу ряда социальных факторов и других негативных воздействий. Такая семья нуждается в специальной помощи в лице педагогов, психологов, социальных работников различных социальных служб, оказывающих профессиональную помощь и поддержку ее членам, чтобы они могли и дальше выполнять свои основные функции по воспитанию и содержанию детей <sup>1</sup>.

Другими словами, семьями «группы риска» считаются семьи, которые не имеют возможности самостоятельно преодолеть сложную жизненную ситуацию, и их внутрисемейные отношения уже деформированы, а нравственные императивы смещены. В этом состоянии семья теряет социальную значимость, а зачастую и моральный облик «ячейки общества». В таких условиях, естественно, воспитание ребенка сводится к нулю и переходит в сторону формирования негативных поведенческих установок. Особенно этому подвержены подростки. Пубертатный период сам по себе психологически и физиологически тяжел, а моральная, материальная, социальная деформация семьи только усугубляет положение, ломая неустойчивую психику ребенка. Получается, что подросток не только претерпевает внутренние изменения на гормональном, физиологическом уровне, что само по себе сказывается на реакциях подростка на окружающую среду, но и проходит колоссальные психологические удары как со стороны собственного организма, так и со стороны группы, которая создана обеспечить ему защиту и безопасность для благоприятного развития. В итоге стрессовые ситуации становятся по-настоящему опасными для формирующейся, неустойчивой психики подростка.

Взаимоотношения, устанавливающиеся между родителями и ребенком, оказывают самое непосредственное влияние на развитие нового человека как личности. Этот факт давно доказан многочисленными исследованиями ученых и подтверждается из поколения в поколение, в каждой семье, ведь первые люди, которых ребенок узнает в жизни, — родители, бабушки, дедушки, сестры и братья, выступающие мощными агентами социализации, прививающие первые в жизни нравственные императивы, передающие язык, характер, ценности, вероисповедание, культуру, традиции, свойственные тому обществу, которому они принадлежат.

Исходя из вышесказанного можно с уверенностью говорить о неблагополучной семье как о главном и основополагающем факторе отрицательного воздействия на формирование личности нового человека.

---

<sup>1</sup> См.: Визель Т. Г. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. М. : Наука, 2007. 280 с.

В целях выявления сложившихся детско-родительских отношений в семьях, относящихся к «группам риска», нами было проведено диагностическое исследование подростков из разных семей. Для исследования были привлечены 42 ученика седьмых и восьмых и классов возрасте 13–14 лет. Подростки были условно разделены на две исследуемые группы.

Первая группа — подростки из благополучных семей (контрольная группа).

Вторая группа — подростки, воспитывающиеся в неблагополучных семьях с разной степенью риска (экспериментальная группа). В этой группе были дети из неполных и малообеспеченных семей. Все дети данной группы являлись получателями социальных услуг Республиканского центра социальной помощи семье и детям (РЦСПСД) г. Махачкала Республики Дагестан.

В качестве основного инструмента диагностики была применена методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» О. А. Карабановой, П. В. Троянской.

Анализ полученных данных свидетельствует, что большая часть подростков экспериментальной группы (около 60 %) не чувствуют удовлетворенности в отношениях с родителями. Что касается контрольной группы, то результаты здесь по критерию отсутствия удовлетворенности в отношениях с родителями оказались более низкими (около 40 %).

На следующем этапе эксперимента, используя методику определения социально-психологической адаптации личности К. Роджерс и Р. Даймонд, мы получили следующие результаты: в экспериментальной группе 9 подростков (45 %) имеют достаточно низкий уровень адаптивности, а у подростков из контрольной группы — (22 %); у 8 детей (40 %) экспериментальной группы обнаружился низкий уровень внутриличностной устойчивости (они не могут в полной мере принять себя и других); в контрольной группе этот показатель равен 18 %. Все результаты приведены в таблице.

Таблица

Критерии социально-психологической адаптации подростков в экспериментальной и контрольной группах

<i>№ n/n</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
1	Низкий уровень адаптивности — 45 %	Низкий уровень адаптивности — 22 %
2	Низкий уровень внутриличностной устойчивости — 40 %	Низкий уровень внутриличностной устойчивости — 18 %
3	Не имеют правильного представления о самоконтроле — 35 %	Не имеют правильного представления о самоконтроле — 14 %
4	Низкий уровень внешнего контроля — 45 %	Низкий уровень внешнего контроля — 28 %
5	Не стремятся к доминированию над другими — 35 %	Не стремятся к доминированию над другими — 18 %
6	Являются более ведомыми, чем ведущими — 45 %	Являются более ведомыми, чем ведущими — 10 %
7	Боятся решать возникающие с ними проблемы, предпочитая способ «убегания» — 35 %	Боятся решать возникающие с ними проблемы, предпочитая способ «убегания» — 22 %

В этих условиях перед педагогами стоит задача сохранить индивидуальность ребенка, помочь ему с самореализацией, дать возможность учиться мыслить самостоятельно, проводить критический анализ своего поведения и поступков окружающих. Подростку нужно помочь освободиться от моральной и физической нечистоплотности, агрессии, нигилизма, осознать проявления собственного эгоизма, а также вредоносность приобретенной циничности.

Решить эту многосложную задачу можно только лишь при ненавязчивом, неагрессивном вмешательстве во внутренний мир подростка.

Основная стратегия работы с такими детьми и подростками — восстановление позитивного самоощущения, выявление вместе с ребенком его достоинств и ресурсов для самосовершенствования.

В целях повышения уровня социальной адаптированности подростков из семей группы риска нами была подготовлена программа, в основу которой легли труды авторов по социальной адаптации подростков из семей группы риска (Г. Ф. Кумарина<sup>2</sup>, Г. И. Макарычева<sup>3</sup>, Т. Д. Молодцова<sup>4</sup>, Е. В. Новикова<sup>5</sup> и др.). Программа состояла из трех блоков (личностный, профилактический и социальный), каждый из которых имел определенные задачи и свое соответствующее содержание.

Для достижения ожидаемого результата по формированию определенных навыков и умений по социальной адаптации в содержании программы рекомендованы практические методы обучения в виде групповых упражнений и сюжетно-ролевых игр.

Цели сюжетно-ролевых игр могут быть как коррекционными, так и диагностическими. В таких играх свободно проявляется эмоциональное отношение ребенка к окружающим людям и предметам. Желательное поведение любого из героев разыгрываемой ситуации обязательно поощряется, оценивается и вознаграждается.

Итак, реализация программы социальной адаптации подростков из семей группы привела к следующим результатам:

– у подростков сформировалась жизнеспособная личность, которая будет обладать достаточными внутренними ресурсами для успешного взаимодействия в социуме;

– реализация программы позволила сформировать навыки конструктивного и неагрессивного взаимоотношения и общения с друзьями и в обществе у подростков из семей группы риска;

– у подростков из семей группы риска сформировалась установка на здоровый образ жизни, снизилось количество учащихся, стоящих на учете как употребляющие психоактивные вещества;

– снизилось количество подростков из семей группы риска, пропускающих уроки без уважительной причины, сформировалась установка на обучение, посещение учебных занятий.

### Список использованной литературы

1. Визель Т. Г. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. — М. : Наука, 2007. — 280 с.
2. Кумарина Г. Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. — 2002. — № 1. — С. 111–117.
3. Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. — СПб. : Речь, 2007. — 192 с.
4. Молодцова Т. Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. — Ростов н/Д : Ростов. гос. пед. ун-т, 1997. — 295 с.
5. Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков. — М. : Педагогика, 1985. — 155 с.

---

<sup>2</sup> См.: Кумарина Г. Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. 2002. № 1. С. 111–117.

<sup>3</sup> См.: Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. СПб. : Речь, 2007. 192 с.

<sup>4</sup> См.: Молодцова Т. Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. Ростов н/Д : Ростов. гос. пед. ун-т, 1997. 295 с.

<sup>5</sup> См.: Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков. М. : Педагогика, 1985. 155 с.



## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ**

Статья посвящена вопросу организации самостоятельной работы студентов (СРС) при обучении в вузе. Анализируются существующие в педагогической науке определения самостоятельной работы, уточняются ее характеристики и формулируется авторское определение СРС. Также рассматриваются виды СРС и формы ее контроля. Описан алгоритм действий преподавателя при организации СРС.

*ФГОС; модернизация высшего образования; самостоятельная работа студентов; критерии оценивания*

*I. V. Khitrova*

## **THE ISSUES OF ARRANGING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

The article deals with the issues of arranging independent work of students. Types and stages of independent work are covered, and the methods of assessment are discussed.

*FSES; higher education modernization; independent work; assessment criteria*

Модернизация системы образования в условиях реализации ФГОС предполагает не только корректировку учебных программ с целью приведения их в соответствие новым требованиям, но и поиск различных форм организации учебного процесса. Согласно современным образовательным стандартам высшего образования, большую долю учебной нагрузки следует отводить на самостоятельную работу студентов (далее СРС).

В настоящий момент вопрос об организации самостоятельной работы в период обучения в вузе вызывает много споров. Это обусловлено отсутствием четких регламентированных принципов организации указанной деятельности и существующими недостатками в процедуре проведения контроля.

Целью настоящей работы является анализ имеющихся достижений педагогической науки и практики в данной сфере, определение понятия СРС, уточнение алгоритма действий преподавателя при организации СРС, выявление способов ее организации и контроля.

Понятие «самостоятельная работа» педагоги рассматривают с разных точек зрения. Так, по определению Б. П. Есипова, самостоятельная работа учащихся, включаемая в процессе обучения, — это «такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время»<sup>1</sup>.

П. И. Пидкасистый отмечает, что самостоятельная работа — «любая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели с употреблением своих усилий и выражением в той или иной форме результата умственных или физических (или тех и других) действий»<sup>2</sup>.

В трудах И. А. Зимней самостоятельная работа представляется как «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках : гос. учеб.-пед. изд. М., 1961. С. 180.

<sup>2</sup> Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М. : Педагогика, 1980. С. 55.

<sup>3</sup> Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. М. : Наука, 1980. С. 300.

По мнению Ю. В. Ботузовой, самостоятельная учебная деятельность «является специфической деятельностью субъекта, в которой без посторонней помощи усваивается социальный опыт, приобретаются знания, умения, навыки, способствующей его саморазвитию и самосовершенствованию»<sup>4</sup>.

Большинство приведенных выше определений больше относится к самостоятельной работе школьников, нежели студентов. Тем не менее ряд признаков, характерных для самостоятельной работы школьников, свойственен и СРС.

Л. Е. Ильина определяет СРС как «способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей»<sup>5</sup>.

Мы разделяем позицию Л. Е. Ильиной касательно активного и целенаправленного приобретения новых знаний и умений, но считаем необходимым уточнить, что данная деятельность должна осуществляться под контролем преподавателя.

Таким образом, опираясь на перечисленные выше характеристики, представим свое видение определения понятия «самостоятельная работа студента». Итак, СРС — это организованная и контролируемая преподавателем активная деятельность студента, направленная на достижение в ограниченный период времени поставленных целей, в результате которой студент приобретает знания, умения и навыки, способствующие его самосовершенствованию.

В процессе учебной деятельности используются различные виды самостоятельной работы, которые определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности обучаемых.

Так, Б. П. Есипов выделял самостоятельные работы, применяемые: 1) с целью получения новых знаний; 2) на основе приобретенных знаний; 3) для повторения и проверки знаний, умений, навыков учащихся<sup>6</sup>.

Более подробная классификация представлена в работе И. И. Малкина<sup>7</sup>. Педагог выделяет несколько видов самостоятельных работ.

Первая группа включает работы репродуктивного типа, заключающиеся в самостоятельном изучении тем с использованием литературы, которые, в свою очередь, подразделяются:

- на воспроизводящие работы, основанные на восстановлении в памяти ранее изученного материала;
- тренировочные работы, нацеленные на применение ранее усвоенных знаний в новых ситуациях;
- обзорные работы, заключающиеся в систематизации изученного материала;
- проверочные работы, нацеленные на целостную проверку качества усвоения знаний, формирование навыков самоконтроля.

Вторая группа работ представлена работами познавательно-поискового типа: аннотирование, рецензирование, реферирование, составление резюме, подготовка сообщений, докладов, выступлений, выполнение упражнений и контрольных работ. Данный вид работы подразделяется:

- на подготовительные работы, выполняя которые, учащиеся опираются на имеющиеся сведения, восполняют пробелы в знаниях по отдельным дисциплинам.
- констатирующие работы, связанные с изучением дидактического материала, описанием новых явлений.

При выполнении экспериментально-поисковых работ выделяют существенные признаки понятий, устанавливают причинно-следственные связи. Логически-поисковые работы применяют на заключительном этапе при обобщении изученного материала.

---

<sup>4</sup> Ботузова Ю. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием технологий дистанционного образования // Концепт. 2013. № 12. С. 146.

<sup>5</sup> Ильина Л. Е. Придать форму общественному мнению. Оренбург, 2012. С. 12.

<sup>6</sup> См.: Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. С. 44.

<sup>7</sup> См.: Малкин И. И. Как рационально организовать самостоятельную работу учащихся // Народное образование. 1996. № 10. С. 13–23.

Третья группа представлена работами творческого типа (научно-исследовательские), предполагающими участие в научно-исследовательской работе, написание рефератов, разработку проектов, участие в конференциях, олимпиадах, конкурсах, выполнение квалификационных, курсовых и творческих работ, написание эссе по проблемным вопросам.

Как справедливо отмечено Е. Н. Солововой<sup>8</sup>, самостоятельной работой надо управлять, точно прописывать ее характер в рабочих программах в рамках каждой темы. Среди множества педагогом выделялись следующие способы управления: использование балльно-рейтинговой системы контроля, ИКТ технологий (вики, чаты, телеконференции, блоги и пр.). взаимодействие в рамках схемы студент — преподаватель, преподаватель — группа, студент — студент, студент — группа.

Важно отметить, что Соловова подчеркивала: степень сложности самостоятельной работы должна увеличиваться от курса к курсу, а характер жесткого управления ею снижаться, при этом СРС должна постоянно проверяться и оцениваться с использованием прозрачных шкал оценивания.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить ряд последовательных действий, которые необходимо выполнить преподавателю для управления процессом организации СРС (табл.).

Таблица

Действия преподавателя на разных этапах управления процессом организации СРС

<i>Этапы</i>	<i>Действия преподавателя</i>
1	Провести входной контроль знаний, умений и навыков студентов по теме
2	Разработать по результатам проведенного тестирования задания для самостоятельной работы студентов
3	Составить план выполнения заданий, определить сроки их сдачи на проверку
4	Определить формы контроля
5	Уточнить вес каждого задания из предлагаемого студентам блока и описать критерии оценивания всех заданий
6	Составить график индивидуальных и групповых консультаций
7	Ознакомить студентов со сроками сдачи работ, с графиком консультаций
8	Довести до сведения студентов формы контроля и критерии оценивания заданий
9	Выдать студентам задания (в бумажном или электронном виде) или загрузить их в электронное образовательное пространство
10	Проводить консультации согласно предложенному графику, отслеживать сроки выполнения заданий и осуществлять их проверку по разработанным критериям

Важнейшим условием эффективности СРС является ее контроль, цель которого — получение обратной связи о прохождении деятельности. При реализации контроля важно выбирать адекватные целям проверки формы и методы, дающие объективную картину о контролируемом.

Контроль СРС может осуществляться на занятиях в устной или письменной форме либо дистанционно с использованием современных компьютерных технологий. Традиционными формами контроля выступают устный опрос, собеседование, контрольная работа, тестирование, образовательный веб-квест, дискуссия, фронтальный опрос, круглый стол, студенческая конференция, деловая игра.

<sup>8</sup> См.: Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО. 2013. № 5 (33). С. 67–70.

Необходимо уточнить, что при организации СРС хорошо зарекомендовали себя современные платформы дистанционного обучения. Они дают возможность не только осуществлять контроль, конструируя различные тесты открытого и закрытого типа, но и позволяют добавлять аудио- и видеоматериалы, иллюстрации, проводить тестирование в обучающем и контрольном режиме.

Таким образом, несмотря на некоторые спорные вопросы организации СРС в процессе обучения в вузе, нельзя отрицать важности данного вида деятельности в учебном процессе. Правильно организованная СРС устанавливает прочную взаимосвязь теории и практики, формирует профессиональные компетенции, развивает коммуникативные навыки и умения, способствуя лучшей адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности.

### Список использованной литературы

1. Агибова И. М., Куликова Т. А. Самостоятельная работа студентов в вузе: виды, формы, классификации // Науки. Инновации. Технологии. — 2010 — № 71. — С. 221–226.
2. Ботузова Ю. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием технологий дистанционного образования // Концепт. — 2013. — № 12. — С. 146–150.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках : гос. учеб.-пед. изд. — М., 1961. — 239 с.
4. Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
5. Ильина Л. Е. Придать форму общественному мнению. — Оренбург, 2012. — 160 с.
6. Курицына Г. В. Формы и методы контроля качества дистанционного обучения студентов вуза // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 8/3. — С. 17–21.
7. Ломовцева Н. В. Контроль учебной деятельности в дистанционном обучении // Экономика образования. — 2009. — № 2. — С. 93–94.
8. Малкин И. И. Как рационально организовать самостоятельную работу учащихся // Народное образование. — 1996. — № 10. — С. 13–23.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М. : Педагогика, 1980. — 309 с.
10. Смирнова С. А. Усиление роли и оптимизация самостоятельной работы студентов как основы образовательного процесса в контексте новых требований ФГОС к изучению иностранных языков в вузе // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2015. — Т. 21. — С. 164–167.
11. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО. — 2013. — № 5 (33). — С. 67–70.

УДК 371.036-053.4

**В. В. Хрисанова**

(научный руководитель — проф. Л. А. Байкова)

## ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ

В статье описывается проведение формирующего эксперимента по авторской программе организации развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности, раскрывается опыт применения нетрадиционных техник рисования в ДОУ.

*изобразительная деятельность; организация творческой деятельности; нетрадиционные техники рисования*

V. V. *Khrisanova*,  
(scientific supervisor — professor L. A. Baykova)

## ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN PRESCHOOL

The article describes the conduct of a formative experiment on the author's program of organizing the development of creative abilities of children of senior preschool age by means of graphic activity, and discloses the experience of using non-traditional drawing techniques in preschool.

*graphic activity; organization of creative activity; non-traditional drawing techniques*

Рисование является одним из самых интересных и увлекательных занятий для детей. Изобразительная деятельность стоит среди самых интересных видов деятельности для детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет ребенку выразить в рисунках свое личное впечатление об окружающем мире. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для всестороннего развития ребенка, раскрытия и обогащения его творческих способностей<sup>1</sup>.

Теоретическое исследование позволило разработать теоретическую модель организации творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста в ДОО, на основе которой была создана авторская программа развития творческих способностей детей средствами изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность ребенка приобретает художественно-творческий характер по мере овладения способами изображения. Однако в настоящее время все больше появляются новые или существовавшие ранее разнообразные изобразительные технологии рисования, которые позволяют разнообразить изобразительность и предоставить ребенку больше шансов для самовыражения. Именно поэтому ребенка необходимо знакомить с нетрадиционными изобразительными технологиями. В каждой технологии есть своя гармония цвета и линии, каждая может служить как способом создания отдельного произведения, так и оригинальной частью шедевра. Не всем детям дано владеть кистью или карандашом, кому-то трудно выразить себя в линии, кто-то не понимает и не принимает разнообразие цветовой гаммы. Каждый выберет технологию, близкую ему по духу, не заставляющую испытывать страдания при сравнении своих работ с работами более способных детей. Следует предлагать детям, а не навязывать, помогать, а не заставлять. А чтобы помочь ребенку найти себя, необходимо предлагать ему как можно больше разных способов самовыражения, ведь любая нетрадиционная изобразительная технология дает ребенку возможность выбирать, думать, искать, пробовать и т. п.<sup>2</sup>

Разнообразие техник способствует выразительности образов в детских работах. Очень важно, чтобы овладение техническими навыками и умениями позволяло детям изображать мир во всем его многообразии. Каждый из видов изобразительной деятельности имеет свои возможности и средства для изображения предметов и явлений, в совокупности давая возможность отображать действительность многообразно и разносторонне. Использование нетрадиционных способов изображения позволяет разнообразить способности ребенка в рисовании, пробуждает интерес к исследованию изобразительных возможностей материалов и, как следствие, повышает интерес к изобразительной деятельности в целом<sup>3</sup>.

При приобщении детей к искусству используются различные техники нетрадиционного рисования. Среди них много таких, которые дают самые неожиданные, непредсказуемые варианты художественного изображения и колоссальный толчок детскому воображению и фантазированию.

---

<sup>1</sup> См.: Акуненко Т. С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования // Дошкольное образование. 2010. № 18. С. 7.

<sup>2</sup> См.: Казакова Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М. : Сфера, 2005. 16 с.

<sup>3</sup> См.: Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М. : Скрипторий, 2003. 56 с.

Авторская программа направлена на решение комплекса задач: стимулирование творческой активности, желания рисовать; развитие самостоятельности, инициативы, стремление детей к созданию разнообразных и относительно неповторимых оригинальных замыслов; формирование приемов работы с использованием нетрадиционных техник рисования; развитие воображения, умения видеть необычное в обычных предметах; чувства формы, цвета, ритма, композиции, пропорции; формирование знаний, умений и навыков в области изобразительной деятельности; развитие умений работать индивидуально и в группе, создавать коллективные композиции, развивать эмоционально положительное отношение к рисованию, формировать умения использовать опыт для достижения цели.

Содержание программы направлено на приобщение детей старшего дошкольного возраста к миру прекрасного, развитие активного интереса к изобразительному искусству. Обучение техническим навыкам и умениям направлено на использование различных приемов с учетом выразительных свойств материалов, особенностей создания образа при освоении простых техник рисования.

Развивая творческие способности детей изобразительной деятельностью, необходимо помнить, что художественное творчество не знает ограничений ни в материале, ни в инструментах, ни в технике. Нетрадиционная техника рисования помогает увлечь детей, поддерживать их интерес, и именно в этом заключается педагогическая целесообразность программы. Необходимо уделять особое внимание развитию у детей цветового восприятия, которое очень важно для передачи красоты окружающего мира. На занятиях рисованием учащиеся будут учиться бережному отношению к художественным материалам, осваивать способы сотрудничества и взаимодействия при выполнении коллективных работ.

Формирующий эксперимент по проверке авторской программы проходил в одном из детских садов Рязанской области. В эксперименте принимали участие 13 детей в контрольной группе (КГ) и 13 детей в экспериментальной группе (ЭГ).

В начале эксперимента была проведена стартовая диагностика. Диагностика проводилась по методикам: стандартная беседа в образовательной области «художественно-эстетическое развитие», «Опросник креативности Джонса в модификации Е. Туник» и методика Н. В. Шайдуровой для определения уровня художественно-творческого развития детей. Методики направлены на определение уровня развития воображения, креативности, способности создавать оригинальные образы, то есть уровня развития творческих способностей. Результаты диагностики показали, что контрольная и экспериментальная группы статистически сходны.

Нами были проведены в полном объеме занятия по развитию творческих способностей. В начале каждого занятия мы проводили беседу на заданную тему, дети очень активно отвечали на вопросы. В общении с ними мы использовали наглядные, словесные, игровые приемы работы. В процессе проведения занятий руководствовались тем, что формирование воображения у детей предполагает известную свободу в использовании нормативов и образцов деятельности. Жестко заданные и некритично усвоенные ребенком системы образцов препятствуют творческому решению задач, ведут к однообразным, стереотипным действиям, препятствуют проявлению индивидуальности.

Большой интерес дети проявили к занятию «Восковые мелки и акварель». С техникой рисования восковыми карандашами дети частично были знакомы, трудностей у них не возникло. Но когда мы показали, как нарисованные мелками предметы проявляются через краску, дети очень заинтересовались этим процессом и стали задавать вопросы, почему так происходит, пытались сделать свой рисунок необычным, отличающимся от других.

Дети были в восторге от рисования ладошками на занятии «Цветик-семицветик».

Также мы использовали такие нетрадиционные техники, как кляксография, рисование тычком, ниткография и отпечатывание.

В ходе анализа занятий мы отмечали успехи и трудности детей, прослеживали развитие их творческих способностей и можем констатировать, что дети на занятиях стали более активными, заинтересованными и самостоятельными в творческой деятельности; научились передавать свои чувства с помощью различных средств выразительности, в своих работах использовали новые способы для художественного изображения, стремились к оригинальным решениям.

После реализации программы мы провели повторную диагностику, которая показала позитивные изменения в развитии творческих способностей детей.

В начале формирующего эксперимента не было выявлено детей с высоким уровнем развития творческих способностей, диагностика по всем методикам показала большой процент детей с низким уровнем развития творческих способностей.

Итоговая диагностика детей «Методика Н. В. Шайдуровой» в ЭГ позволила выявить 54 % детей с высоким уровнем художественно-творческого развития. Средний уровень установлен у 38 % детей, низкий — у 8 %.

Диагностика «Художественно-эстетическое развитие» показала, что высокий уровень художественно-эстетическим развития выявлен у 30 % детей, средний — у 46 %, низкий — у 14 %. Диагностика «Опросник креативности Джонса в модификации Е. Туник» выявила высокий уровень сформированности творческого мышления у 30 % детей. У 60 % дошкольников выявлен средний уровень, у 10 % — низкий.

Итак, в ходе работы была реализована программа по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством применения нетрадиционных техник рисования. Опытным путем были получены результаты, свидетельствующие об их эффективности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение нетрадиционных техник в процессе рисования способствует развитию у детей творческой активности, желания рисовать, стимулирует к созданию разнообразных и относительно неповторимых оригинальных замыслов, развивает воображение, способность видеть необычное в обычных предметах. Тем самым нами была подтверждена возможность развития творческих способностей нетрадиционными техниками рисования.

#### **Список использованной литературы**

1. Акуnenок Т. С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования // Дошкольное образование. — 2010. — № 18. — С. 78.
2. Казакова Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. — М. : Сфера, 2005. — 56 с.
3. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. — М. : Скрипторий, 2003. — 80 с.

## РАЗДЕЛ 2

### ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНЕ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 364.2:343.811

*А. Ю. Ванюшина*

#### ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ УСЛОВНО ОСУЖДЕННЫМ, НАХОДЯЩИМСЯ В СОСТОЯНИИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

В статье рассматриваются особенности проявления внутриличностного конфликта у условно осужденных. Особое внимание уделяется психологическим особенностям их внутриличностного конфликта. Раскрываются социально-психологические особенности осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях, особенности психосоциальной помощи условно осужденным, находящимся в состоянии внутриличностного конфликта.

*внутриличностный конфликт; условное осуждение; уголовно исполнительные инспекции; пересмотр взглядов осужденного; психологическая поддержка условно осужденных*

*A. Y. Vanyushina*

#### PSYCHOSOCIAL ASSISTANCE TO PROBATIONERS IN A STATE OF INTRAPERSONAL CONFLICT

The article deals with the peculiarities of manifestation of intrapersonal conflict in probationers. Special attention is paid to the psychological characteristics of the intrapersonal conflict of probationers. Reveal socio-psychological characteristics of convicts who are registered in the criminal Executive inspection. Features of psychosocial assistance to probationers who are in a state of intrapersonal conflict.

*intrapersonal conflict; conditional sentence; criminal Executive inspections; revision of views of the convict; psychological support of probationers*

Исторические предпосылки изучения конфликтов насчитывают тысячелетия. Проблема внутриличностного конфликта в психологии имеет большое значение и может быть отнесена к числу достаточно изученных проблем, однако до сих пор является неразрешенной. Все это обусловлено в первую очередь тем, что внутриличностный конфликт неоднозначно влияет на развитие личности.

Внутриличностный конфликт представляет собой противоборство двух начал в душе человека, которое воспринимается и эмоционально переживается человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на преодоление.

Многие исследователи по-разному рассматривают внутриличностный конфликт, но все сходятся во мнении, что это острое негативное переживание, которое вызвано борьбой структур внутреннего мира человека, отражающее противоречивые связи с социальной средой<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Анцупов А., Шипилов А., Конфликтология. 5-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2013.



Внутриличностный конфликт условно осужденных с точки зрения А. Н. Сухова двойственен (амбивалентен). С одной стороны, он выступает в качестве стимулятора отбывания наказания условно осужденными, а с другой — блокиратором, так как осужденный не испытывает чувство вины и раскаяния и тем самым не может успешно отбывать наказание, то есть за время отбывания наказания нарушает порядок и условия отбывания наказания<sup>2</sup>.

Анализируя современное состояние проблемы внутриличностного конфликта, можно сказать, что это сложное психологическое явление, в основе которого лежит дисбаланс между различными тенденциями в сознании личности. Главными характеристиками конфликта являются субъективные переживания личности. Последствия внутриличностного конфликта могут отрицательно сказаться как на самом человеке, так и на окружающих. Разрешение внутриличностного конфликта — это восстановление согласованности внутреннего мира человека, принятие единства сознания личности, снижение остроты жизненных противоречий. Чаще всего преодоление внутриличностного конфликта способствует достижению нового жизненного качества человека.

Человек становится преступником в силу различных причин. Самыми распространенными зачастую являются: отсутствие понимания и осознание своей ответственности перед обществом и государством, предрасположенность к совершению преступлений (тюремная романтика), антиобщественный образ жизни, уверенность в коррумпированности современного следственного и судебного производства.

Совершая преступление, человек, разумеется, действует свободно. Преступник в личном плане абсолютно свободен и совершает антиобщественные действия, но в моральном отношении он не свободен, поскольку руководствуется антиобщественными мотивами и побуждениями. Уголовное наказание ущемляет личную свободу гражданина и тем самым должно способствовать осознанию им подлинной моральной свободы, неизбежности уголовного наказания.

Правильное восприятие наказания со стороны осужденного возможно только при возникновении позитивного внутриличностного конфликта, который является показателем обоснованности вынесения приговора. Позитивное отношение и пересмотр взглядов условно осужденных по отношению к жертве преступления, наказанию и самому преступлению является условием успешности отбывания наказания.

Анализ приведенных выше подходов к изучению внутриличностного конфликта позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на разнообразие взглядов на данную проблему, содержание внутриличностного конфликта условно осужденных не изучено. Для разрешения взглядов на данную проблему необходимо выявить психологические особенности внутриличностного конфликта условно осужденных и на основе этих особенностей разработать программу конфликтологической компетенции осужденных.

Нами было проведено психодиагностическое обследование осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях УФСИН России по Московской, Воронежской, Магаданской областям, Забайкальскому краю, Кабардино-Балкарской республики.

В ходе обработки анкетных данных мы получили социальные, психологические и демографические особенности условно осужденных, состоящих на учете в уголовно исполнительных инспекциях, которые, на наш взгляд, влияют на успешность отбывания наказания.

В исследовании приняли участие 67 % мужчин в возрасте от 20 до 40 лет, 33 % женщин в возрасте 30–45 лет.

В ходе проведенного анкетирования мы выяснили, что 70 % условно осужденных оказались ранее судимы, из них 30 % отбывали наказание в исправительных учреждениях. Однако даже уголовный кодекс не запрещает назначение условного наказания лицам, имеющим непогашенную или неснятую судимость. Хотя, на наш взгляд, это является отягощающим обстоятельством и должно учитываться в первую очередь при вынесении приговора, так как

---

<sup>2</sup> См.: Сухов А. Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях. М., 2008.

сам факт совершения повторного преступления свидетельствует о сформированности у человека отрицательных мотивов личности, о ее моральной испорченности. В связи с этим можно сделать вывод о том, что осужденный не встал на путь исправления, и при повторном совершении преступления, не попадая в места лишения свободы, утрачивается смысл наказания за совершенное преступление как кары.

Данные анкетирования условно осужденных, состоящих на учете в уголовно исполнительных инспекциях свидетельствуют о том, что у 78 % опрошенных есть хотя бы одно предупреждение, у 35 % возложены дополнительные обязанности по приговору суда, у 20 % — продлен испытательный срок. Эти данные также свидетельствуют о том, что условно осужденные не воспринимают свое наказание как кару, соответственно не могут исправиться и встать на путь исправления.

Еще одним важным фактором отношения к совершенному преступлению и наказанию оказывают социальное окружение, наличие семьи и взаимоотношения в ней. Анкетные данные свидетельствуют, о том, что всего 30 % находятся в официальном браке, из них 10 % в настоящее время не проживают со своей семьей в силу определенных причин; 30 % проживают совместно с родителями (данные полученные со слов осужденных), из которых 15 % проживают в социально неблагополучных семьях, 20 % — сожительствуют, из них 15 % — с асоциальными личностями, 20 % живут у друзей, с семьей не общаются. Необходимо учитывать эти данные, так как семья является тем институтом, который самым главным образом воздействует на формирование личности, ее социальных, мировоззренческих и личностных взглядов.

Важным фактором развития и формирования правовых взглядов являются производственные отношения, а именно трудоустройство. Только через труд и в труде человек может познать роль общества и коллектива и соотношение общественных и личностных интересов. Анкетные данные свидетельствуют о том, что 40 % условно осужденных трудоустроены официально, из них 25 % трудоустроились в процессе отбывания наказания, поскольку у них была обязанность трудоустроиться. 15 % осужденных обучаются, из них 7 % — по приговору суда. Однако 45 % осужденных не заняты трудом и не обучаются. На наш взгляд, суду необходимо учитывать общественную полезность осужденных до и после совершения преступления.

В ходе анализа личных дел мы пришли к выводу о том, что суд при вынесении приговора учитывает тяжесть совершенного преступления (50 % — преступления небольшой тяжести, 48 % тяжкие преступления, 2 % небольшой тяжести), признание вины и раскаяние перед жертвой. Однако данные анкетирования, количество преступлений и рецидивной преступности свидетельствует об обратном. Возможно, осужденный для снисхождения использует раскаяние и признание вины, однако всю тяжесть свершенного преступления не осознает.

В связи с полученными социально-демографическими и правовыми особенностями условно осужденных для успешности отбывания наказания осужденными, помимо психологического консультирования и психокоррекционной работы, необходимо оказывать и психосоциальную помощь: в восстановлении документов, решении правовых вопросов (юридические консультации), оказании кризисной психосоциальной помощи в трудных жизненных ситуациях, решении семейных проблем, возрастных кризисов, трудоустройстве<sup>3</sup>.

Чтобы преодолеть противоречия, вызванные внутриличностным конфликтом, необходимо чувство дискомфорта, которое побуждает человека к деятельности. Если человек сможет найти пути разрешения конфликта, то дискомфорт может понемножку ослабевать, хотя совсем может и не исчезнуть, так как возможность другой альтернативы решения может сохраняться. Человек в процессе внутриличностного конфликта переживает определенные эмоциональные отношения к тому или иному полюсу, который может быть отрицательным или положительным, более или менее интенсивным. Иными словами, характеристика эмоци-

---

<sup>3</sup> См.: Сухов А. Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях.

онального отношения может стать критерием оценки альтернатив выбора, способствуя разворачиванию механизма надления полюсов личностным смыслом и, наоборот, субъективная значимость определяет интенсивность и содержание эмоционального отношения. Наконец, каждый полюс конфликта становится потребностью, которая может быть более или менее актуальной, то есть направленность разрешения противоречия зависит от того, насколько существенной является каждая из альтернатив как актуальная (на данный момент или в перспективе) потребность.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что тема внутриличностного конфликта условно осужденных весьма перспективное, важное и актуальное направление в психологической работе, изучение которого будет способствовать повышению эффективности деятельности уголовно-исполнительных инспекций. Внутриличностные проблемы человека вплетены в контекст проблем социальных, что требует совместных действий социальных работников и психологов.

#### Список использованной литературы

1. Анцупов А., Шипилов А., Конфликтология. — 5-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2013.
2. Сухов А. Н. Социальная психология. — М. : Академия, 2008.
3. Сухов А. Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях. — М., 2008.

УДК 364.4

*М. Г. Гераськина*

### РОЛЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье представлены основные направления психосоциальной работы в деятельности специалиста по социальной работе.

*социальная работа; психосоциальная работа; социально-психологическая диагностика; консультирование; психотехнологии; психопрофилактика; социально-психологический тренинг*

*M. G. Geraskina*

### THE ROLE OF PSYCHOSOCIAL WORK IN SOCIAL WORK

The article presents the main directions of psychosocial work in the activities of a specialist in social work.

*social work; social work; socio-psychological diagnostics; counseling; psychotechnologies; psychoprophylaxis; socio-psychological training*

Социальная работа является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека. Как сфера профессиональной деятельности, социальная работа имеет не очень давнюю историю. Датой рождения социальной работы в России считается март 2000 г. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Социальная работа» (бакалавриат) был введен в декабре 2009 г.

Социальная работа представляет собой профессиональную деятельность по организации помощи людям и группам, попавшим в трудные жизненные ситуации. В широком плане социальная работа представляет собой сложное общественное явление, самостоятельную область научно-практического знания, профессию и учебную дисциплину.

Оказание психологической помощи относится к профессиональной области деятельности бакалавров. И это не случайно. Объектами социальной работы являются личность или группа, обладающие своими психологическими особенностями, которые необходимо учитывать в процессе работы с ними. В социальной сфере относительно недавно стали работать психологи и специалисты по социальной работе, которые ведут психосоциальную деятельность.

При выполнении своих профессиональных обязанностей специалист по социальной работе выполняет разные виды деятельности. Когда специалист по социальной работе дает советы, обучает умению, моделированию и демонстрации правильного поведения, устанавливает обратную связь, применяет ролевые игры как метод обучения, то он выступает в роли учителя, консультанта, эксперта. Если же специалист должен анализировать поведение клиента, предлагать альтернативные направления деятельности и действий, подбодрить его и нацелить на мобилизацию внутренних ресурсов, то он уже выполняет роль аналитика, помощника, сторонника или посредника в преодолении страхов, апатии или дезадаптации личности, когда сама личность не в состоянии справиться. Бывают ситуации, когда специалист по социальной работе, обеспечивая социально-правовую защиту клиента, реализует функции адвоката от имени вверенных ему граждан.

Специалист, осуществляющий психосоциальную работу, проводит социально-психологическую профилактику, социально-психологическую диагностику, консультирование клиента и оказывает социально-психологическую помощь, используя собственно социально-психологические технологии: тренинг, немедицинскую терапию и т. д.

Целью социально-психологической профилактики в психосоциальной работе является предотвращение отклонений от общепринятых социальных норм и правил, а также снижение вероятности их проявлений. Она направлена на то, чтобы как можно раньше предупредить возможные нарушения в развитии личности. Это возможно путем создания условий для ее полноценного психического, социального развития на каждом возрастном этапе.

Роль специалиста по социальной работе в осуществлении психопрофилактической деятельности велика. Так как он удостоверяет жизнедеятельность групп риска, то необходимо владеть методикой психопрофилактической работы.

Принято выделять следующие виды социально-психологической профилактики: первичную, вторичную и третичную.

Первичная социально-психологическая профилактика в психосоциальной работе направлена на сохранение и поддержание нормального уровня жизни клиентов. Она предполагает совокупность социальных, образовательных, социально-реабилитационных мероприятий. И здесь специалист по социальной работе проводит социальный патронаж, включающий в себя проведение консультирования, привлечение клиента к участию в различных программах (группы дневного пребывания, кружки).

Вторичная социально-психологическая профилактика в психосоциальной работе направлена на устранение или нейтрализацию причин и условий, вызывающих социальные отклонения. Специалист, например, выявляет клиентов, склонных к противозаконным действиям. В дальнейшем за такими гражданами и их семьями осуществляется социальный патронаж, направленный на коррекцию семейных отношений, определение четких социальных ролей в семье, восстановление межличностных связей с родственниками.

Третичная социально-психологическая профилактика в психосоциальной работе направлена на коррекцию поведения клиента и коррекцию его личности. Она проводится в отношении лиц, которые уже совершили правонарушения и имеют рецидивы противозаконных действий. В результате третичной профилактики возможно восстановление социального статуса клиента, возвращение его в семью, продолжение обучения и профессиональной деятельности. Здесь возможно применение как индивидуальных, так и групповых форм психосоциальной работы (тренинги, группы самопомощи и т. д.).

Специалисты по социальной работе, осуществляющие социально-психологическую диагностику, собирают информацию о клиентах, окружающей среде, условиях их жизнедеятельности, социальном окружении. Полученную информацию они используют для разработ-

ки индивидуальной программы при оказании психосоциальной помощи. В данном случае не стоит путать психодиагностику, которую проводит психолог, с социально-психологической диагностикой, которую проводит специалист по социальной работе. Цель специалиста — изучить поведение клиента, его отношения к другим людям, обществу, которые и создают трудную жизненную ситуацию.

В процессе проведения социально-психологической диагностики специалист по социальной работе собирает и выявляет достоверную информацию о клиенте и его социальном окружении, формулирует проблемы в сфере психосоциальной помощи, на основе анализа собранной информации осуществляет прогноз психосоциальных изменений клиента, разрабатывает рекомендации по оказанию психосоциальной помощи.

Проблемы, выявляемые специалистом по социальной работе с помощью социально-психологической диагностики, составляют психосоциальный диагноз, который может меняться в процессе работы с клиентом, а также в процессе работы клиента с другими специалистами (психолог, юрист).

При проведении социально-психологической диагностики специалист учитывает не только индивидуальные (внутренние) факторы, но и социальные (внешние). Исследуя внешние факторы, специалист изучает семью, а также различные социальные группы, в которые входит клиент. При проведении социально-психологической диагностики необходимо соблюдать морально-этические принципы: объективности, независимости клиента, конфиденциальности, причинной обусловленности, ненанесения вреда, научной обоснованности.

В зависимости от диагностируемой проблемы в психосоциальной работе специалисты по социальной работе занимаются сбором информации, ее обработкой и анализом, определением проблемы.

Сбор информации осуществляется с помощью беседы, опроса (интервью и анкетирование), наблюдения, мониторинга, контент-анализа и т. д. Обработка информации осуществляется с помощью анализа (качественного и количественного) проблем, детерминант, вызвавших проблему. Оценка эффективности применяемых методов производится с помощью методов, позволяющих ранжировать и выбрать альтернативы.

Одним из важнейших показателей, который оценивает специалист по социальной работе — это оценка качества жизни клиента. Среди факторов, определяющих качество жизни, выделяют следующие: финансовые и материальные условия (доход, питание и т. д.), индивидуальные характеристики (уровень культуры, жизненная история и т. д.), здоровье (физическое, психическое, ресурсы и т. д.), отношение к себе (самоуважение, удовлетворенность жизнью и т. д.), окружение (стандарты жилья, отдых и т. д.), активность (на работе, в свободное время), семья (семейные связи, уровень их контактов), социальное взаимодействие (референтные группы, социальные контакты), личностная автономия (способность самому контролировать свою жизнь). Эти факторы охватывают многие аспекты качества жизни личности и могут являться уровнями риска возникновения трудной жизненной ситуации.

Социально-психологическое консультирование также является одним из видов оказания помощи клиентам в психосоциальной работе. Оно включает в себя информирование, обучение навыкам, способствующим улучшению ситуации, помощь в анализе проблем, прояснение конфликтных зон и поиск путей решения проблемной ситуации.

В литературе приводятся три основных подхода в психоконсультировании: проблемно ориентированное (направлено на выяснение проблемы и ее детерминант, а также поиск путей ее решения), личностно ориентированное (анализ индивидуальных детерминант проблем, разрушительных стандартов и их предупреждение в дальнейшем), консультирование, которое имеет своей целью выявить ресурсы личности для решения проблемы.

При проведении социально-психологического консультирования специалист по социальной работе использует следующие методы:

– исследование проблемы (диагностика, сбор информации), которое проводится с помощью наблюдения, тестирования, анкетирования, использовании биографического метода и т. д.;

- снятие эмоционального напряжения (вербальная и невербальная поддержка, дыхательные методы, арт-терапия);
- определение проблемы и работа над ее решением (метод ранжирования альтернатив);
- социально-психологическая профилактика (библиотерапия, использование социально-психологического тренинга на различные темы — поиск работы и т. д.).

Индивидуальное консультирование позволяет создать интимную атмосферу и показано при работе с застенчивыми, неразговорчивыми клиентами. Групповая форма консультирования используется при работе с группой, имеющей общие проблемы. Такая форма может использоваться в исправительных целях, для обеспечения нормального развития отдельных членов группы.

Критериями эффективности социально-психологического консультирования в психосоциальной работе являются лучшее понимание себя и других, стабилизация психоэмоционального состояния, принятие решения и его реализация.

Оказание специалистом по социальной работе социально-психологической помощи клиенту может проводиться посредством социально-психологического тренинга.

В обычном понимании социально-психологический тренинг представляет собой совокупность приемов, а также способов, которые направлены на развитие определенных навыков у личности. Цель — повышение компетентности в общении. Большое распространение в практике социальной работы получил тренинг личностного роста. При разработке социально-психологического тренинга необходимо продумать программу и цель. В качестве цели может быть и тренировка навыков, и развитие определенных умений. В качестве инструментов тренинговой работы используют ролевые игры, групповую дискуссию, мозговой штурм и т. д. Для того чтобы закрепить положительный эффект социально-психологического тренинга, специалист может дать домашнее задание клиенту. Опыт, полученный участниками тренинга, имеет пролонгированное действие, связанное с проживанием и осмыслением. Для поддержания положительного эффекта тренинга необходимо посттренинговое сопровождение клиента.

Существуют разные методы тренинговой работы. В зависимости от видов мыслительной деятельности принято выделять методы усвоения знаний, основанные:

- на познавательной активности клиента и включающие в себя такие приемы, как групповая дискуссия, мини-лекция, мозговой штурм, видеоанализ; активности в действии (содержат ролевые игры: работа с кейсами, моделирование ситуации и др.);
- творческой активности клиента, повышенной степени мотивации и эмоциональности (предполагают использование творческих лабораторий, метафор и др.);
- анализе (самотивация, саморефлексия, или шеринг).

Специалист по социальной работе в своей деятельности использует и методы немедицинской психотерапии. Результатом такого воздействия являются изменения в поведении, решение межличностных проблем, повышение сенситивности и др.

Существуют следующие виды групп в немедицинской групповой психотерапии: бихевиорально ориентированные, психодраматические, личностного роста, тренинга и т. д.

Таким образом, современная социальная работа немислима без психологических знаний. Современная психосоциальная работа отличается от традиционной социальной работы. Она носит современный, инновационный и по-настоящему комплексный характер и связана с оказанием не только социальной, но и психологической помощи.

### **Список использованной литературы**

1. Сухов А. Н. Основы психосоциальной работы с населением : учеб. пособие. — М. : Флинта, 2013. — 638 с.
2. Галасюк И. Н., Краснова О. В., Шинина Т. В. Психология социальной работы : учеб. / под ред. О. В. Красновой. — М. : Дашков и К, 2013. — 304 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

В статье представлены результаты исследований стрессоустойчивости социальных работников. Рассматриваются способы развития стрессоустойчивости.

*стресс; стрессоустойчивость; копинг-стратегии; социальные работники*

*A. A. Dokina*

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE OF SOCIAL WORKERS**

The article presents the results of researches of stress social workers. The ways of stress resistance development are considered.

*stress; stress resistance; coping strategies; social workers*

Проблема стресса и стрессоустойчивости сотрудников социальных учреждений в настоящее время особенно актуальна. Спецификой профессиональной деятельности специалистов по социальной работе и социальных работников является постоянное столкновение со стрессом. Эффективность деятельности людей данной профессии определяется как профессиональными важными знаниями, умениями и навыками, так и важными профессиональными свойствами, среди которых можно выделить стрессоустойчивость — интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке<sup>1</sup>. Необходимо изучение особенностей проявления стрессоустойчивости сотрудников социальной сферы и факторов, влияющих на особенности ее проявления. Изучение стрессоустойчивости специалистов социальной сферы позволит разработать и оптимизировать методы работы со стрессоустойчивостью сотрудников учреждений социальной сферы, а также методы подготовки будущих специалистов.

Нами были проанализированы результаты исследований стрессоустойчивости социальных работников, проведенных на базе ГБУСО «Пятигорский комплексный центр социального обслуживания населения» и ГБУ РО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рязань».

На базе ГБУСО «Пятигорский комплексный центр социального обслуживания населения» было проведено первичное диагностическое обследование в форме тестирования, по результатам которого была разработана и реализована программа развития для развития стрессоустойчивости. Данная программа применялась в течение двух месяцев. Повторное диагностическое исследование включало в себя проведение обследования социальных работников при помощи тех же методик, что и при первичной диагностики. Общее число социальных работников, принявших участие в исследовании, составило 50 человек.

---

<sup>1</sup> См.: Сухов А. Н., Солодников И. В., Солодников В. В., Казанцев В. Н., Бодалев А. А., Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., Чечкова А. В., Новиков В. В., Семенов В. Е., Шершнева Л. И., Ковалев Г. А., Марасанов Г. И., Кантцки О. В., Аксенова Г. И., Купцов И. И., Яковлева Н. В. Социальная психология : учеб. пособие. М., 2008. 600 с.

При исследовании применялись следующие методики: «Диагностика состояния стресса» (К. Шрайнер), «Шкала оценки уровня реактивной личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин); «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Раге, «Интегральная удовлетворенность трудом» Н. П. Фетискина, методика определения направленности личности («Ориентационная анкета» Б. Басса), методика диагностики уровня эмпатии В. В. Бойко.

В ходе эмпирического исследования выявлены причины возникновения стрессовых ситуаций в процессе профессиональной деятельности. Среди них можно выделить высокий уровень стресса и психоэмоциональной нагрузки. Также в процессе исследования были выявлены факторы, способствующие эффективной реализации профессиональной деятельности социальных работников: эмпатия, удовлетворенность трудом, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение.

После повторного диагностического исследования была проведена оценка изменения стрессоустойчивости и факторов после использования двухмесячного проекта, при сравнении данных первичной и повторной диагностики применялся t-критерий Стьюдента. Были получены следующие результаты: значение t-критерия Стьюдента — отрицательное по показателям факторов профессиональной деятельности, что свидетельствует о положительных изменениях показателей стрессоустойчивости, удовлетворенности трудом, направленности личности на дело и эмпатию. Результаты t-критерия позволяют говорить об эффективности внедрения программы развития стрессоустойчивости <sup>2</sup>.

Исследование, проводимое на базе ГБУ РО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рязань» проводилось по следующим направлениям: 1) изучение индивидуальной стрессовой реактивности, 2) исследование изменений в поведении при стрессе.

Исследование было проведено на базе отделений социального обслуживания населения по Московскому, Октябрьскому, Советскому, Железнодорожному районам города Рязани. Общее число социальных работников составило 25 человек разного возраста.

В ходе исследования был определен уровень стрессоустойчивости, эмоционального выгорания, эмпатических способностей и социальной адаптации социальных работников. Для этого были использованы методики: диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. Также были выявлены механизмы совладания социальных работников со стрессом. Для выявления копинг-стратегий была использована методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: высокий уровень стрессоустойчивости, социальной адаптации и низкий уровень эмоционального выгорания характерен для сотрудников с продуктивными копинг-стратегиями; средний уровень стрессоустойчивости и низкий уровень эмоционального выгорания имеют сотрудники с относительно продуктивными стратегиями; низкий уровень стрессоустойчивости и высокий уровень эмоционального выгорания имеют сотрудники, у которых выявлены непродуктивные копинг-стратегии.

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что уровень стрессоустойчивости социальных работников определяется стратегиями совладания со стрессом. Чем продуктивнее копинг-стратегии, тем выше уровень стрессоустойчивости и ниже эмоциональное выгорание сотрудников социальных служб <sup>3</sup>.

Интересен опыт работы по развитию стрессоустойчивости за рубежом: во многих странах есть свои специфические способы решения проблемы стресса в результате трудовой деятельности. Например, в Японии сотрудники многих учреждений могут разминаться и нано-

---

<sup>2</sup> См.: Литвинова И. А. Психологические особенности развития стрессоустойчивости сотрудников социальной сферы. URL : <https://pglu.ru/upload/iblock/27c/38.pdf> (дата обращения: 21.05.2019).

<sup>3</sup> См.: Шумкина М. Н., Сухов А. Н. Социально-психологические технологии развития стрессоустойчивости социальных работников // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию РГУ имени С. А. Есенина. 2015. С. 171–173.



сильные удары по кукле, изображающей начальника, в Китае перед началом рабочего дня или во время обеденного перерыва многие сотрудники делают комплексы упражнений оздоровительного ушу, в Индии популярна офисная йога, в Германии во многих учреждениях созданы кабинеты психологической разгрузки. К сожалению, в нашей стране решению проблем профессиональных стрессов не уделяют должного внимания ни государство, ни работодатели, ни профсоюзы<sup>4</sup>.

В качестве способов развития стрессоустойчивости сотрудников могут быть применены:

– специализированные тренинги и семинары, направленные на формирование стрессоустойчивости;

– на территории организации может быть выделено и оборудовано помещение для занятий спортом работниками в свободное от работы время, а также периодически организовываться спортивно-оздоровительные мероприятия для сотрудников;

– для улучшения социально-психологического климата в коллективе могут быть проведены коллективные неформальные мероприятия, направленные на сплочение коллектива (организованные выезды на природу, походы в театр и т. д.);

– для снижения напряженности и интенсивности труда персонала рекомендуется введение практики обмена производственными заданиями и функциями между сотрудниками отдела<sup>5</sup>.

Также могут применяться методики психокоррекции, которые включают в себя музыкотерапию и упражнения для нормализации мышечного тонуса. Данные профилактические мероприятия способствуют снятию напряжения от работы, повышению профессиональной мотивации, выравниванию затрат между усилиями и получаемыми вознаграждениями.

В вузах для подготовки к будущей профессиональной деятельности могут быть использованы как специфические, так и неспецифические методы повышения стрессоустойчивости.

В качестве специфических методов могут быть использованы:

– беседа, обсуждение, круглые столы, связанные с темами «Каким я вижу идеального социального работника», «Синдром эмоционального выгорания у социального работника» и т. д.;

– тренинговые занятия, состоящие из ролевых, деловых игр, арт-терапии, музыкальной терапии;

– моделирование ситуации;

– тематические соревнования;

– проведение конференций с приглашением специалистов со стажем.

В качестве специфического метода может быть использована внеучебная деятельность вуза (творческая, спортивная, волонтерская)<sup>6</sup>.

Таким образом, проблема стресса и стрессоустойчивости сотрудников социальных учреждений в настоящее время особенно актуальна. Постоянное столкновение со стрессом является спецификой профессиональной деятельности специалистов по социальной работе и социальных работников.

Результаты представленных нами исследований говорят о наличии проблемы развития стрессоустойчивости социальных работников и необходимости работы по повышению стрессоустойчивости как специалистов по социальной работе и социальных работников, так и студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

В качестве способов развития стрессоустойчивости сотрудников могут быть применены специализированные тренинги и семинары, занятия спортом, работа по нормализации климата в коллективе, практика обмена производственным опытом, а также методы психокоррекции. Развитие стрессоустойчивости социальных работников необходимо проводить

---

<sup>4</sup> См.: Подгорнова Н. А. Влияние стресса на трудовую деятельность и методы борьбы с ним // Наука и Просвещение : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 180–182.

<sup>5</sup> См.: Опарина Ю. А. Управление стрессами персонала организации как способ достижения ее эффективной деятельности // Проблемы науки. 2014. № 4. С. 114–115.

<sup>6</sup> См.: Гатауллин М. Р. Формирование стрессоустойчивости у будущих социальных педагогов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по материалам XLI Междунар. студен. науч.-практ. конф. № 4 (41). URL : [https://sibac.info/archive/guman/4\(41\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(41).pdf) (дата обращения: 21.05.2019).

еще на стадии обучения. Могут быть использованы беседа, обсуждение, круглые столы, тренинговые занятия, тематические соревнования, конференции с приглашением практикующих специалистов и внеучебная деятельность вуза (творческая, спортивная, волонтерская).

#### **Список использованной литературы и электронных ресурсов**

1. Гатауллин М. Р. Формирование стрессоустойчивости у будущих социальных педагогов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по материалам XLI Междунар. студенч. науч.-практ. конф. — № 4 (41). — URL : [https://sibac.info/archive/guman/4\(41\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(41).pdf) (дата обращения: 21.05.2019).
2. Литвинова И. А. Психологические особенности развития стрессоустойчивости сотрудников социальной сферы. — URL : <https://pglu.ru/upload/iblock/27c/38.pdf> (дата обращения: 21.05.2019).
2. Опарина Ю. А. Управление стрессами персонала организации как способ достижения ее эффективной деятельности // Проблемы науки. — 2014. — № 4. — С. 114–115.
3. Подгорнова Н. А. Влияние стресса на трудовую деятельность и методы борьбы с ним // Наука и Просвещение : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 180–182.
4. Сухов А. Н., Солодникова И. В., Солодников В. В., Казанцев В. Н., Бодалев А. А., Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., Чечкова А. В., Новиков В. В., Семенов В. Е., Шершнева Л. И., Ковалев Г. А., Марасанов Г. И., Кантицкий О. В., Аксенова Г. И., Купцов И. И., Яковлева Н. В. Социальная психология : учеб. пособие. — М., 2008. — 600 с.
5. Шумкина М. Н., Сухов А. Н. Социально-психологические технологии развития стрессоустойчивости социальных работников // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию РГУ имени С. А. Есенина. — 2015. — С. 171–173.

УДК 364.2

*А. А. Захарова*

#### **СПЕЦИФИКА ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СТРУКТУРЕ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РФ**

В статье проанализированы современные тенденции функционирования семей военнослужащих российской армии, обозначен круг основных проблем таких семей и представлен опыт психосоциальной работы по оказанию им необходимой помощи и поддержки.

*семья военнослужащего; инструктор по работе с семьями военнослужащих; психосоциальная работа с семьями военнослужащих*

*A. A. Zaharova*

#### **SPECIFICS OF PSYCHOSOCIAL WORK WITH FAMILIES OF SERVICEMEN IN THE STRUCTURE OF THE RUSSIAN ARMED FORCES**

The article analyzes the current trends in the functioning of families of servicemen of the Russian army, identifies the range of the main problems of such families and presents the experience of psychosocial work to provide them with the necessary assistance and support.

*the family of a serviceman; instructor working with military families; psycho-social work with military families*

Реформирование современной российской армии и основные тенденции трансформации традиционных семейных отношений в последнее время оказали значительное влияние на функционирование семей военнослужащих. Наблюдается девальвация доминирующих ранее ценностей, обеспечивающих прочность и устойчивость семьи военнослужащих. Формирование нового типа личности военнослужащего во многом обусловило формирование нового типа семейных отношений.

К сожалению, отмечаются характерные для современного общества негативные тенденции в брачно-семейной сфере: наблюдается рост неполных семей военнослужащих в результате овдовения и разводов; из-за трудоустройства женщин на контрактную военную службу в военной среде образовалась так называемая материнская форма семьи, обусловленная рождением ребенка незамужней женщиной зрелого возраста.

Изменение социального статуса семьи военнослужащих также приводит к возникновению разного рода проблем: социально-правовая защита военнослужащих и членов их семей, жилищные, трудоустройства жен военнослужащих, их последующего пенсионного обеспечения и др.

Сформировалось серьезное противоречие между снижением престижа семьи военнослужащего как социального института и ее значимостью при выполнении служебной деятельности военнослужащего. Отмечается также значительное ухудшение эмоционального состояния военнослужащих и членов их семей.

Актуальность обозначенных выше проблем обусловила пристальное внимание к ним общества, науки и собственно Вооруженных сил РФ.

В период функционирования СССР изучение проблематики семей военнослужащих осуществлялось отделом военно-социологических исследований Главного политического управления Советской Армии и Военно-морского флота на материалах отдельных воинских частей. В рамках социологических исследований ученых интересовали вопросы семейно-бытовых отношений, влияния функционирования семьи на служебную деятельность офицера. Существенная роль отводилась изучению вопросов, связанных с укреплением семьи военнослужащего и др. Однако на все полученные исследователями данные о реальном состоянии дел в войсках и на флоте немедленно налагался гриф особой секретности, что, естественно, не позволяло использовать данные проведенных исследований на практике для оптимизации выявленных проблем.

Современная ситуация общественного развития России в последние десятилетия способствовала возникновению нового направления в науке, связанного с анализом статуса военной семьи, социально-психологических основ ее жизнедеятельности, адаптации военнослужащих и членов их семей к современным социальным условиям. Так, в 1993 г. В. В. Форсова, основываясь на данных социологического опроса военнослужащих и их жен, представила характеристику традиционной модели семьи военнослужащего, в основе которой лежит абсолютное подчинение интересов семьи, в том числе и супруги, карьерным интересам мужа и интересам армии в целом. В конце 1990-х гг. А. И. Смирнов выявил тенденцию роста разводов среди семей военнослужащих и, соответственно, увеличение количества неполных семей среди военных. С. С. Соловьев проанализировал снижение уровня и качества жизни семей военнослужащих и доказал, что это является важнейшей причиной снижения престижа семьи среди молодых офицеров. А. В. Шавлов, основываясь на данных анкетирования военнослужащих и членов их семей, изучил характер супружеских отношений, в результате чего сделал вывод о том, что в качестве основных причин низкой удовлетворенности браком супругов отмечаются низкий социальный статус семьи военнослужащего и специфика военной профессии, обуславливающие сложности функционирования семьи.

Основываясь на результатах научных и отраслевых исследований, Министерство обороны РФ важнейшим приоритетом развития Вооруженных сил нашего государства считает социальную сферу, в частности поддержку семей военнослужащих. Доказательством этого могут служить значительные сдвиги в обеспечении жильем семей всех категорий военнослужащих, повышенное внимание к многодетным семьям военнослужащих и семьям, воспитывающим несовершеннолетних детей.

В процессе достаточно длительного реформирования российского общества серьезно изменилось отношение к его важнейшему социальному институту — институту семьи. В результате мы наблюдаем глубокий демографический кризис, который затронул и такую ранее устойчивую среду, как военная: офицеры не стремятся рано создавать семьи, иметь детей. В последние годы число неженатых молодых офицеров выросло почти вдвое. Около 40 % молодых офицерских семей не имеют детей. Каждая вторая семья воспитывает только одного ребенка. Увеличился и средний возраст вступления в брак: с 22 лет до 29 лет, при этом объяснить тенденции недостаточностью материальных ресурсов нельзя. Как правило, отмечается обратная ситуация: в обеспеченных семьях воспитывается по одному ребенку, а семьи, испытывающие финансовые и материально-бытовые трудности, — многодетные. Следовательно, рождению детей препятствует не столько отсутствие материальных благ, сколько нежелание нести ответственность за кого-то, кроме себя.

В связи со всем вышесказанным особое внимание в работе с семьями военнослужащих уделяется молодым семьям, которые, кроме типичных проблем, свойственных любой молодой семье, испытывают специфические, связанные с военной спецификой, сложности. Следовательно, оказание помощи молодой семье в становлении и сохранении семейного союза, преодолении трудностей, а также содействие в решении социальных проблем конкретной семьи становится основной задачей Вооруженных сил РФ.

В структуре Вооруженных сил Российской Федерации в настоящее время не предусмотрена должность специалиста по социальной работе. Существует должность инструктора по работе с семьями военнослужащих, который организует и направляет работу с семьями военнослужащих, акцентируя внимание на вопросах социальной защиты, воспитания, формирования позитивного общественного мнения и настроения. Должностными обязанностями данных специалистов предусмотрено оказание помощи командирам воинских частей в формировании здоровой морально-нравственной обстановки среди военнослужащих и членов их семей, в формировании патриотизма.

Данную работу целесообразно рассматривать как неординарную и творческую. Невозможно стать специалистом по работе с семьями военнослужащих, не имея собственного жизненного опыта в этом направлении. Как правило, эту работу выполняют жены кадровых военных, имеющие значительный опыт работы в женских активах, знающие все особенности функционирования семей военнослужащих и их проблемы не понаслышке.

Таким образом, можно утверждать, что семья военнослужащего, особенно молодая семья, в современных условиях не всегда самостоятельно успешно преодолевает сложные жизненные ситуации. Очень часто она нуждается в помощи со стороны. И такую помощь должна своевременно оказывать служба социальной помощи, которой, к сожалению, нет в войсковых соединениях, и инструктор по работе с семьями военнослужащих.

Результативность и объем решенных проблем семей военнослужащих во многом зависят от социальных, юридических, воспитательно-образовательных и иных учреждений, окружающих семью, а также работающих с ней специалистов. Следовательно, данные учреждения обязаны оказывать всестороннюю поддержку семье военнослужащего. И в этом вопросе — установлении контактов семей с различными учреждениями — может и должен оказать помощь именно специалист по социальной работе, в чьи непосредственные обязанности входит осуществление координационно-посреднической функции между нуждающимися в психосоциальной помощи и теми структурами, которые эту помощь могут оказать.

Основная отличительная особенность психосоциальной работы с военнослужащими и членами их семей заключается в том, что она реализуется по месту жительства военнослужащих, а именно в военных городках гарнизонов, воинских частей. При этом можно констатировать, что такая работа практически не ведется в местах компактного проживания семей военнослужащих в крупных населенных пунктах, что можно, наверное, объяснить тем, что в подобных условиях семьи военнослужащих больше включены в окружающий их социум и практически не имеют отличий от остальных членов данного социума, то есть отсутствуют так называемые изолированность и замкнутость, которые и обуславливают необходимость оказания особой помощи.

В качестве примера осуществления психосоциальной работы с семьями военнослужащих рассмотрим опыт работы инструктора по работе с семьей Войсковой части 32001 г. Рязани. Его деятельность осуществляется по следующим направлениям:

- социальная паспортизация семей военнослужащих;
- организация личных встреч командования части с семьями военнослужащих по различным вопросам;
- организация совместного отдыха семей военнослужащих;
- содействие трудоустройству супругов военнослужащих;
- индивидуальная работа с военнослужащими и членами их семей.

Социальная паспортизация семей военнослужащих осуществляется постоянно. Социальный паспорт представляет собой унифицированную информацию о социальном статусе семьи, количестве и статусе ее членов, особенностях жилищно-бытовых условий, экономическом положении и т. п. Регулярно в данный документ вносятся сведения о любых изменениях, произошедших в данной семье, организуются встречи командования части с семьями военнослужащих по таким вопросам, как, например, отмена льгот военнослужащим и замена их денежной компенсации, обсуждение жилищно-бытовых условий проживающих в общежитии и т. д.

Пристальное внимание в работе инструктора по работе с семьей уделяется организации совместного отдыха семей военнослужащих. В рамках данного направления организуются различные мероприятия развлекательного, спортивного, обучающего, общественного и другого характера.

Важным направлением работы инструктора по работе с семьями выступает содействие занятости супругов военнослужащих. Здесь обязательным является взаимодействие с центром занятости населения, а также отслеживание ситуации с вакансиями в самом гарнизоне.

Индивидуальная работа с семьями военнослужащих проводится в форме консультирования по правовым, экономическим, социально-психологическим, педагогическим вопросам, а также в форме психолого-педагогического просвещения родителей, испытывающих проблемы в воспитании детей или в отношениях друг с другом.

Отдельное внимание уделяется работе с детьми военнослужащих, так как из-за специфики организации военной службы родителей часто дети остаются предоставлены сами себе, что может привести к их безнадзорности со всеми вытекающими из этого последствиями.

Итак, рассмотрев основные направления деятельности инструктора по работе с семьями военнослужащих, можно констатировать, что важнейшей составляющей его деятельности, определяющей ее конечную эффективность и результативность, является профилактика, предупреждение возникновения и развития социальных проблем, а также содействие их скорейшему разрешению, что и является основой психосоциальной деятельности в военной среде.

Еще раз отметим, что подобное возможно только при наличии в инфраструктуре воинского социума профессионально подготовленного специалиста по социальной работе для работы с военнослужащими и с семьями военнослужащих. К числу основных задач такого специалиста мы относим:

- диагностику состояния социальных связей и отношений военнослужащих и членов их семей в конкретном социуме, их социальных проблем;
- прогнозирование возможных социальных проблем и отклонений (социально-психологических, медико-социальных, социально-нравственных, правовых, экономических и др.);
- организацию и координацию деятельности в данном социуме соответствующих профильных специалистов;
- организацию подготовки военнослужащего и членов его семьи к совместному преодолению возникших или прогнозируемых социальных проблем и др.

Для выявления эффективности деятельности инструктора по работе с семьями военнослужащих войсковой части 32001 г. Рязани среди военнослужащих и членов их семей было проведено анкетирование. Было опрошено 32 семьи военнослужащих. Анализ результатов показал, что 98 % семей военнослужащих знают, кто такой инструктор по работе с семьями военнослужащих, большая часть семей военнослужащих обращаются к инструктору по решению социальных вопросов (37 % семей), 32 % опрошиваемых — по вопросу о взаимоотношениях с детьми, 5 % — по правовым вопросам и 25 % — по организационным вопросам. Помощь в решении социальных проблем получили 45 % семей, психологическая помощь

в адаптации к новым условиям службы была оказана 5 % семьям военнослужащих, 25 % получили правовую помощь, 25 % получили помощь в трудоустройстве жен военнослужащих и улучшении жилищно-бытовых условий и др. 98 % семей получили помощь своевременно. 72 % семей военнослужащих обращаются за помощью к инструктору по работе с семьями военнослужащих часто, 10 % — периодически, 18 % — редко. 69 % семей военнослужащих высказались, что удовлетворены полученной помощью.

На основании анализа анкеты можно сделать вывод о том, что деятельность инструктора по работе с семьями военнослужащих достаточно эффективна. Данный специалист выполняет широкий круг задач, связанных с решением жизненных проблем семей военнослужащих.

УДК 364.26

*В. Н. Казанцев*

### **СТАНДАРТИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСЛУГИ «ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

В статье анализируются проблемы стандартизации такого нового вида социальной услуги, как повышение коммуникативного потенциала получателей услуг, высказываются предложения по коррекции существующего госстандарта.

*стандартизация; социальная услуга «повышение коммуникативного потенциала»; лица, имеющие ограничения жизнедеятельности*

*V. N. Kazantsev*

### **STANDARDIZATION OF SOCIAL SERVICES “IMPROVING THE COMMUNICATIVE POTENTIAL OF PERSONS WITH DISABILITIES”**

The article analyzes the problems of standardization of such a new type of social service as “increasing the communicative potential of service recipients”, makes proposals for the correction of the existing state standard

*standardization; social services; improving communication potential; persons with disabilities*

В настоящее время в Российской Федерации документами, на основе которых можно оценивать техническую эффективность предоставления услуг, являются профессиональные стандарты в сферах образования, здравоохранения<sup>1</sup>.

На наш взгляд, все госстандарты в области социальной работы, социального обслуживания населения должны быть приведены в соответствие с новым Федеральным законом № 442 от 28 декабря 2013 г. «Основы социального обслуживания граждан в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 января 2015 г. В нем, в частности ст. 20 «Основные виды социальных услуг» добавлены, в отличие от предыдущего ФЗ № 195 от 28 декабря 1995 г. «Основы социального обслуживания населения в Российской Федерации», еще два вида основных социальных услуг: срочные услуги и «услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов» (п. 7 ст. 20 ФЗ № 442).

---

<sup>1</sup> См., напр.: Стандарт медицинской помощи больным инсультом : утв. Приказом М-ва здравоохранения и соц. развития РФ от 22 ноября 2004 г. № 236 // КонсультантПлюс.

Логично предположить, что параллельно или сразу после опубликования нового федерального закона должен был измениться и госстандарт «Социальное обслуживание населения. Основные виды социальных услуг». Однако анализ показывает, что даже в госстандарте 2013 г. «Социальное обслуживание. Основные виды социальных услуг» говорится только о шести видах основных услуг, хотя его вступление в силу, как и ФЗ № 442, было назначено на 1 января 2015 г. Остается предположить, что разработчики федерального закона и данного госстандарта работали без всякого согласования текстов своих документов.

Содержание *срочной услуги* достаточно подробно описывается в самом тексте Федерального закона № 442. Тем более, что даже в госстандарте «Социальное обслуживание. Термины и определения» 2006 г. также достаточно подробно расписывается содержание срочных услуг.

Что касается услуги такого вида, как «услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов» (п. 7 ст. 20 ФЗ № 442), то здесь возник ряд проблем технологического плана. Сама новая услуга в тексте федерального закона есть, а ее подробное описание в соответствующем госстандарте отсутствует, что поставило практических работников в регионах в достаточно сложное положение. В некоторых регионах решили самостоятельно издать свои нормативные документы, разрешающие данное противоречие<sup>2</sup>.

В силу своего понимания данного вида социальной услуги они включили в свою инструкцию такие действия, которые с очень большой натяжкой можно отнести к повышению коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности. В частности, это обучение инвалидов (детей-инвалидов) пользованию средствами ухода и техническими средствами реабилитации, что больше относится к социально-бытовой услуге. Сюда же было присовокуплено и предоставление транспортных услуг в целях обеспечения доступности приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов, семей с детьми, иных маломобильных категорий получателей социальных услуг, что тоже возможно лишь при самом широком толковании понятий «коммуникация» и «коммуникативный потенциал». Что касается обучения навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, указанном в данном региональном стандарте, то к повышению коммуникативного потенциала можно отнести только последнюю часть данной услуги обучение навыкам в общественных местах, в то время как первая часть также касается социально-бытовых услуг.

Государственный стандарт, регулирующий применение интересующего нас вида социальной услуги, на федеральном уровне появился лишь в 2017 г.<sup>3</sup> Разумеется, он оказался качественнее регионального, упомянутого в статье стандарта. В нем были весьма корректно определены и основные понятия: коммуникативность, коммуникативный потенциал личности, коммуникативные реабилитационные услуги.

Под коммуникативностью в данном государственном стандарте понимается врожденная или приобретенная способность, навык, умение передавать правильно свои мысли, чувства, эмоции так, чтобы они были правильно (доходчиво) поняты и восприняты другим человеком (собеседником) или окружающими людьми, а под коммуникативным потенциалом личности — способность личности вступать в коммуникативные связи и отношения с другими личностями и развиваться под их влиянием, сохраняя собственную идентичность.

В целом соглашаясь с данными определениями, следует заметить, что коммуникативный потенциал личности имеет гораздо больший объем содержания. Это и способность личности к выявлению коммуникативного потенциала своего собеседника, и умение преодолевать барьеры общения, и способность прогнозировать ситуации межличностного общения и ориентироваться в них, и умение найти соответственно теме общения стратегию поведения и реализовать свой коммуникативный замысел.

---

<sup>2</sup> См.: Об утверждении Порядка предоставления услуг в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов, поставщиками социальных услуг в Хабаровском крае : постановл. Правительства Хабаровского края от 31 окт. 2014 г. № 414-пр. // КонсультантПлюс.

<sup>3</sup> См.: ГОСТ Р 57760-2017. Социальное обслуживание. Коммуникативные реабилитационные услуги гражданам с ограничениями жизнедеятельности : дата введения 05 янв. 2018 // КонсультантПлюс.

Кроме того, слово «потенциал» означает потенцию, возможность, которая может реализоваться, а может и не реализоваться. Следовательно, социальная услуга по повышению коммуникативного потенциала инвалидов должна предусматривать еще и создание социальных условий, направленных не только на повышение, но и поддержание, реализацию этого потенциала.

Следует сказать, что действующий с января 2018 г. ГОСТ Р 577-2017 подробно описывает и эти действия. Речь идет о комплексе социально-реабилитационных услуг, помогающих как повысить, так и реализовать коммуникативный потенциал лиц с ограничениями в жизнедеятельности.

Так, анализируемый ГОСТ описывает четыре основных направления услуг в целях повышения коммуникативного потенциала:

- проведение социально-реабилитационных мероприятий в сфере социального обслуживания;
- содействие в обеспечении инвалидов (детей-инвалидов) средствами ухода и техническими средствами реабилитации и обучение пользованию этими средствами;
- обучение граждан навыкам поведения в быту и общественных местах;
- оказание помощи в обучении навыкам компьютерной грамотности.

Из этих четырех направлений, на наш взгляд, в наибольшей степени раскрывают содержание услуги по повышению коммуникативного потенциала первое и четвертое. Причем в рамках первого ближе всего к повышению коммуникативного потенциала находятся: предоставление услуг по профессиональной и социальной реабилитации граждан, предусматривающие профессиональное консультирование, выявление круга склонностей и сферы профессиональных интересов; выяснение необходимости расширения профессиональной информированности; оказание помощи в разработке профессиональных планов и коррекцию неадекватных планов. Это же направление предусматривает проведение профессионального отбора, основанного на пригодности человека к конкретной профессии, избранной трудовой деятельности, профессиональное образование инвалидов.

В максимальной степени позволяют поддерживать и повышать коммуникативный потенциал инвалидов социально-психологическая и социально-педагогическая реабилитация, в рамках которой предоставляют психологическое консультирование, включающее выявление значимых для инвалида проблем в области межличностных отношений, общения, поведения в семье, группе, обществе, при разрешении различных конфликтных ситуаций; проблем личностного роста и др.

Социально-педагогическая реабилитация инвалидов в рамках интересующего нас процесса повышения коммуникативного потенциала, согласно данному госстандарту, вполне обоснованно предусматривает выявление и анализ особенностей образовательного статуса инвалида, анализ ограничений способности к обучению и потребностей в получении социально-педагогических услуг; оказание помощи инвалиду в получении образовательных услуг с учетом особенностей его образовательного потенциала и степени ограничений способности к обучению; курирование условий обучения инвалида в семье, возможности помощи членов семьи в процессе обучения инвалида, содействие в получении общего и профессионального образования, организацию психолого-педагогического и медико-социального сопровождения процесса обучения, содействие во включении инвалида в общественные организации; обучение правильному поведению в общественных местах, самоконтролю и другим формам общественной деятельности.

Однако наиболее важным и актуальным в современных условиях является последний пункт госстандарта, предусматривающий оказание помощи в обучении инвалидов навыкам компьютерной грамотности: проведение специальных занятий в группах (с учетом их уровня навыков компьютерной грамотности), индивидуальных консультаций.

Представляется, что именно этот вид реабилитационных услуг следовало бы изложить более подробно и детально, поскольку обучение компьютерной грамотности позволяет инвалидам, особенно детям, более успешно адаптироваться к современной социальной среде, характеризующейся бурным процессом ее цифровизации.

Овладение компьютерной грамотностью, навыками работы с интернетом дает возможность детям-инвалидам общаться со своими сверстниками, получать дистанционным методом общее и профессиональное образование, необходимую информацию правового и социокультурного характера, наконец, овладевать профессиями, которые позволяют не выходя из дома быть полез-



ным обществу, зарабатывать средства к существованию и не чувствовать себя человеком, которому общество выплачивает пенсию по инвалидности в силу его малой дееспособности.

В связи с этим было бы весьма целесообразно в случае возможной переработки существующего госстандарта добавить в последний раздел, касающийся оказания помощи в обучении детей-инвалидов навыкам компьютерной грамотности, пункты о возможности предоставления им, наряду с инвалидными креслами и другими реабилитационными устройствами, недорогих компьютеров за счет государства, что действительно может значительно повысить коммуникативный потенциал детей-инвалидов и интегрировать их в современное общество, несмотря на объективные ограничения жизнедеятельности.

УДК 364.62

*Ю. М. Карпова*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМПАТИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

В статье представлен теоретический анализ понятия, структуры и история изучения эмпатии социальных работников. Анализируется ряд социально-психологических факторов, влияющих на повышение уровня эмпатии социальных работников.

*эмпатия; уровень эмпатии; социально-психологические факторы; социальная работа*

*Y. M. Karpova*

## **THE THEORETICAL ASPECT OF THE STUDY OF EMPATHY FOR SOCIAL WORKERS**

The article presents a theoretical analysis of the concept, structure and the history of the study of empathy of social workers. The author analyzes a number of socio-psychological factors that affect the increase in the level of empathy of social workers.

*empathy; level of empathy; social and psychological factors; social work*

В существующей подготовке социальных работников ведущую роль играет информационный компонент. В связи с этим в России на сегодняшний день актуальной в сфере социально-психологического образования остается проблема гуманистической и нравственной ответственности специалиста по социальной работе.

Одним из таких важнейших качеств, способствующих формированию полноценного образа социального работника, является эмпатия. Она способствует сбалансированности межличностных отношений, социально-психологическому и морально-нравственному росту специалиста, эффективному взаимопониманию между клиентом и специалистом и результативному оказанию психосоциальной помощи.

Профессиональная деятельность социального работника предполагает наличие соответствующих элементов эмпатии. Так, например, при проведении профилактики, информирования или диагностики клиента достаточно только понимания клиента, то в процессе консультационной или коррекционной работы необходимо наличие такого элемента эмпатии, как сопереживание для оказания эффективной помощи обратившимся в социальное учреждение клиентам.

В психологии эмпатия трактуется как свойство личности психолога, педагога, в том числе социального работника, так как именно в данных профессиональных направленностях ведущую роль играют межличностное общение и взаимодействие, в которых ярче всего проявляется гуманистическая направленность (Ю. Б. Гиппенрейтер, В. И. Долгова, С. В. Кондратьева,

К. Роджерс и др.). Эмпатия является социально-психологическим механизмом взаимопонимания коммуникативной составляющей клиента и социального работника (Г. М. Андреева, В. В. Знаков, Д. Майерс, Т. Шибутани и др.)

Предметом изучения многих научных дисциплин является феномен эмпатии. Термин «эмпатия», обозначающий способность человека к сопереживанию, сочувствию, ввел англо-американский психолог-экспериментатор Э. Б. Титченер, который заменил существовавшее до начала XX века в философской и психологической науках понятие «симпатия».

Первое обращение к понятию «эмпатия» в русле психоаналитической теории сделал З. Фрейд. Он использовал данное понятие в рамках концепции подчинения внутренних проявлений психической жизни личности законам сохранения психической энергии. З. Фрейд, а впоследствии и А. Адлер, отводили эмпатии основную роль в процессе социализации личности. По мнению З. Фрейда, эмпатия имеет имитационную природу происхождения. Она проходит путь от идентификации через подражание и, сформировавшись, выполняет функцию избегания инстинкта агрессии. З. Фрейд отмечал важность инстинктов и бессознательного в эмоциональном поведении личности. Зарождающиеся противоречия между биологическими инстинктами, социальными чувствами могут привести к эмоциональному дискомфорту. Эмпатия является фундаментальной основой альтруизма и представляет собой форму вынужденного поведения, которое призвано обострять инстинктивное стремление к самоуничтожению. Также З. Фрейд констатировал необходимость эмпатии в процессе психоаналитической работы с клиентом для более эффективного способа снятия защитных механизмов личности<sup>1</sup>.

Представители психоаналитического подхода отмечают прямую зависимость между характером эмоциональных проявлений в детско-родительских отношениях и дальнейшим развитием эмпатии личности. Также важно отметить то, что неофрейдисты полагали, что через эмпатическое переживание человек проживает чужую позицию и роли партнеров по общению. Эмпатия принимает участие в процессах социализации, познавательного и морально-нравственного развития человека.

Согласно взглядам отечественных и зарубежных психологов, эмпатия рассматривается как безусловно позитивное отношение к другому субъекту. А. К. Бохарт, обратившись к научным трудам об эмпатии, разработанным в рамках различных психотерапевтических школ, приходит к выводу о том, что под термином «эмпатия» понимается комплекс синонимичных понятий, в числе которых главное внимание принадлежит отношению к объекту эмпатии. Эмпатия тогда рассматривается как совокупность таких отношений, как признание, помощь, поддержка, забота, понимание, проявление абсолютной позитивности в адрес партнера по общению<sup>2</sup>.

Отечественный психолог В. В. Знаков полагает, что эмпатия проявляется с помощью позитивного отношения к партнеру по общению и предполагает признание целостности его личности. Помимо этого, В. В. Знаков обращает внимание на то, что эмпатическое отношение может иметь и негативную или нейтральную реакцию субъекта на то, на переживания и чувства партнера по общению<sup>3</sup>.

Эмпатия, по мнению отечественного психолога В. В. Бойко, — это особое отражение субъектов взаимодействия, в основе которого лежит эмоциональный отклик и рациональное восприятие<sup>4</sup>.

Отечественный психолог Н. Ю. Синягина утверждает, что эмпатия, наряду с рефлексией, гибкостью и коммуникативной компетентностью, способствует сотрудничеству и создает состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности и в нашем случае содействует установлению контакта и взаимопонимания между клиентом и социальным работником. Названные качества придают профессиональной деятельности социального работника гуманистическую направленность, что особо важно в сфере формирования доверительных отношений между клиентом и социальным работником и способствует результативной помощи в решении проблем клиента<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> См.: Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. М. : Азбука, 2012. 288 с.

<sup>2</sup> См.: Бохарт А. К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией // Иностранная психология. 1993. Т. 1, № 2. С. 57–64.

<sup>3</sup> См.: Знаков В. В. Понимание в познании и общении. Самара : Самар. гос. пед. ун-т, 2000. 188 с.

<sup>4</sup> См.: Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. М. : Просвещение, 2006. 75 с.

<sup>5</sup> См.: Синягина Н. Ю., Деркач А. А. Социально-перцептивные характеристики личности педагога // Развитие социально-перцептивной компетентности личности : материалы науч. сессии, посвящ. 75-летию А. А. Бодалева. М. : Луч, 1998. 248 с.

Таким образом, освоение эмпатической способности приводит к неотъемлемому присвоению личностью данного феномена и проявлению его в своей профессиональной деятельности.

Обращаясь к научным трудам различных исследователей, помимо когнитивного и эмоционального компонентов, мы можем выделить еще один — поведенческий. Так, в некоторых работах упоминается, что эмпатическое отношение является мотивом альтруистического поведения.

По мнению А. В. Козиной, эмпатия является психическим процессом со сложной структурой, которая включает в себя следующие компоненты: аффективный, представляющий элемент сопереживания; когнитивный, проявляющийся в понимании субъекта позиции партнера по общению; поведенческий, выражающийся в действенной помощи объекту эмпатии, например, в вербальной или мимической формах сочувствия<sup>6</sup>.

Рассматривая структуру и механизм действия эмпатии с психологической точки зрения, мы обратились к трудам Т. П. Гавриловой, по мнению которой эмпатия есть форма эмоционального переживания<sup>7</sup>.

Согласно Т. П. Гавриловой, эмпатия имеет такие стадии, как сопереживание и сочувствие, которые дополняют друг друга. Тем не менее в основе сопереживания лежит потребность в собственном благополучии, в отличие от сочувствия, основой которого является потребность в благополучии другого.

Российский психолог Н. Н. Обозов упоминает три компонента, которые соответствуют различным формам эмпатии<sup>8</sup>:

– когнитивный компонент является компонентом простейшей формы эмпатии, которая проявляется в понимании внутренних переживаний и состояний партнера по общению без изменения своих собственных;

– эмоциональный компонент рассматривается в виде сопереживания и сочувствия партнеру по общению, причем сопереживание базируется на потребности в собственном благополучии, а сочувствие — на потребности благополучия объекта эмпатии;

– действенный компонент характеризуется как компонент проявления высшей формы эмпатии, который заключается в активном содействии субъектом партнера по общению (является сложнейшим феноменом социально-психологической деятельности человека).

По мнению советского психиатра В. М. Вартаняна, эмпатия является перцептивно-рефлекторной способностью, которая определяет возможность субъекта общения проникнуть в индивидуальное своеобразие партнера по общению и при этом сохранять свою собственную индивидуальность<sup>9</sup>.

Как полагает В. М. Вартанян, существует ряд факторов, которые способствуют или препятствуют правильной оценке и восприятию других людей, так как процесс формирования и развития эмпатии не хаотичный.

Высокий социометрический эмоциональный и профессиональный статусы личности, как одни из некоторых индивидуально-типологических свойств личности, по мнению автора, соответствуют высокому уровню проявления эмпатии.

Личностным качеством социального работника, способствующим формированию у него профессиональной компетентности, является эмпатия. Понятие эмпатия в современном обществе анализируется в многообразных аспектах, например, таких, как психический процесс, разрешающий одному индивиду осознать переживания другого; деятельность индивида, позволяющая особенным образом строить диалог; особый вид внимания к другому индивиду.

К психологическим факторам, влияющим на развитие эмпатии, мы можем отнести понимание своих чувств, децентрацию, самоопределенность, самоидентичность; эмпатийную внимательность, память, воображение; искренний интерес и доброжелательность к людям.

---

<sup>6</sup> См.: Козина А. В. Процесс эмпатии как эмоциональный фон педагогического общения // Материалы VII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука — Северо-Кавказскому региону». Ставрополь : Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т, 2003. 187 с.

<sup>7</sup> См.: Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 20 с.

<sup>8</sup> Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л. : Ленингр. ун-т, 1979. 151 с.

<sup>9</sup> Вартанян В. М. Эмпатия в структуре индивидуально-психотипологических особенностей личности : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2007. 172 с.

К внешним факторам относятся моделирование эмпатийного взаимодействия, обучение эмпатии, воздействие положительным примером.

К личностным факторам, влияющим на развитие эмпатии, относятся следующие характеристики личности: самостоятельность, открытость, развитое мышление, эмоциональная стабильность, чувствительность.

К факторам, существенно затрудняющим развитие эмпатии, относятся эгоцентризм, эмоциональная холодность, неустойчивость характера, самоконтроль и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходимость изучения теоретического аспекта понятия «эмпатия», позволит более детально вести просветительскую работу в социальных учреждениях для оптимизации уровня эмпатии социальных работников.

#### Список использованной литературы

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. — М. : Просвещение, 2006 . — 75 с.
2. Бохарт А. К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией // Иностранная психология. — 1993. — Т. 1, № 2. — С. 57–64.
3. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. — Самара : Самар. гос. пед. ун-т, 2000. — 188 с.
4. Козина А. В. Процесс эмпатии как эмоциональный фон педагогического общения // Материалы VII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука — Северо-Кавказскому региону». — Ставрополь : Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т, 2003. — 187 с.
5. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л. : Ленингр. ун-т, 1979. — 151 с.
6. Синягина Н. Ю., Деркач А. А. Социально-перцептивные характеристики личности педагога // Развитие социально-перцептивной компетентности личности : материалы науч. сессии, посвящ. 75-летию А. А. Бодалева. — М. : Луч, 1998. — 248 с.
7. Сухов А. Н. Социальная психология : учеб. пособие. — М., 2008. — 600 с.
8. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. — М. : Азбука, 2012. — 288 с.

УДК 342.731:343.23

*О. С. Кирсанова*

### СОВЕСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье раскрывается сущность совести как социально-психологического феномена, ее взаимосвязь с преступным поведением и психопатиями.

*совесть; преступное поведение; психопатии*

*O. S. Kirsanova*

### CONSCIENCE AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON AND ITS INFLUENCE ON THE FORMATION OF CRIMINAL BEHAVIOR

The article reveals the essence of conscience as a socio-psychological phenomenon, its relationship with criminal behavior and psychopathies.

*conscience; criminal behavior; psychopathy*

Долгое время огромное количество философов, писателей, ученых размышляют над тем, что такое совесть, однако однозначного толкования этого понятия до сих пор не существует. В нем сложно переплетены природное и духовное, личное и социальное. Энциклопедические словари предлагают следующие определения: «Совесть — способность человека, критически оценивая свои поступки, мысли, желания, осознавать и переживать свое несоответствие должному как собственное несовершенство»<sup>1</sup>, «Совесть — способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков»<sup>2</sup>.

Совесть в обыденном понимании — умение человека различать «доброе» и «злое», совершать нравственный выбор в пользу добра, испытывать неприятные душевные терзания при совершении злого поступка. В работах многих отечественных ученых XX века совесть считается компонентом духовности личности и понимается в общем смысле как поиск добра. Однако понятия «добро» и «зло» во многом условны и относительны, поэтому главным в проблеме добра и зла оказывается тот выбор, который делает индивид<sup>3</sup>.

Иногда в представлениях людей совесть звучит как «внутренний голос», к которому они не всегда прислушиваются, порой даже заставляя его замолчать. Верующие считают, что совесть звучит как голос Бога внутри себя. Этот голос играет роль некоего «внутреннего полицейского» в том случае, если внешние контролеры поведения — законы, правила, ожидания других людей, — отсутствуют<sup>4</sup>. «Наша совесть — судья непогрешимый, пока мы не убили ее», — говорил Оноре де Бальзак.

Некоторые исследователи считают, что совесть отвечает главным образом за самоконтроль, а также напоминает человеку о его обязанностях, об ответственности, которую он несет перед другими людьми и перед самим собой<sup>5</sup>.

И все-таки, на наш взгляд, основной задачей совести является нравственная регуляция поведения человека. Вопрос заключается лишь в том, каким образом сформирована нравственность: направлена ли она «к людям» или против них?

Человек следует тем моральным нормам, которые считает правильными и которые он принимает как основания для своей собственной жизни<sup>6</sup>. А основания, как мы понимаем, могут быть самыми разными. Для кого-то сделать подлость другому человеку во имя собственного выигрыша — норма жизни, и совесть его в таком случае вряд ли «заговорит». Если же для человека неприемлемо «идти по головам» ради собственного благополучия, то его совесть не позволит этого сделать.

В. В. Комаров определяет совесть как «меру значимости нравственной ценности в ситуации морального выбора»<sup>7</sup>. Каждый из нас в своей душе носит требование поведения, которое соответствует некому моральному закону. Знание об этом законе человек получает из двух источников. Первый источник — внутренний — сформирован в процессе жизни внутри личности. Второй источник — внешний — морально-нравственные требования общества, являющиеся результатом развития или деградации этого общества. Совесть осуществляет контроль исполнения нравственного закона, выбор которого зависит от мировоззрения личности. В этот момент человек критически оценивает свое собственное поведение и это может

---

<sup>1</sup> Философия: энцикл. слов. / под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с. URL: <http://textarchive.ru/c-2003033.html> (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>2</sup> Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н., Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с. URL: <http://textarchive.ru/c-1114191.html> (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>3</sup> См.: Барсукова С. А. К пониманию феномена совести в психологии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 3 (3). С. 700.

<sup>4</sup> См.: Этика: учеб. / под общ. ред. А. А. Гусейнова. М.: Юрайт, 2013. 259 с. URL: [https://studme.org/113701224607/etika\\_i\\_estetika/etika](https://studme.org/113701224607/etika_i_estetika/etika) (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>5</sup> См.: Веселова Е. К. Совесть как психологический феномен // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2009. Вып. 4. С. 127.

<sup>6</sup> См.: Степнов П. П. Мораль и этика: вопросы истории и теории: моногр. М.: РАГС, 1999. С. 133.

<sup>7</sup> Комаров В. В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. С. 5.

привести к внутриличностному конфликту в ситуации морального выбора либо обеспечить гармонизацию отношений личности с окружающим миром <sup>8</sup>.

А. С. Арсеньев считает совесть психологической характеристикой личности, основанной на принятии или отвержении социальных требований <sup>9</sup>.

Таким образом, совесть нельзя рассматривать только как психологический феномен, так как она выходит за рамки личности человека и регулирует его взаимоотношения с окружающим миром, другими людьми, то есть совесть — это социально-психологический феномен.

В процессе социализации человек усваивает нравственные нормы того общества, в котором он растет и развивается. Совесть является одновременно и результатом, и условием успешного процесса включения человека в систему социальных групп и общностей — социализации, поэтому она играет важную роль в формировании поведения человека, в том числе преступного.

А. М. Яковлев определяет этот феномен как «наличие у человека представления о соответствии или несоответствии его поведения нормам нравственности, разделяемым окружающими его людьми», причем даже не всеми, а в большей степени теми, чья оценка важна и порицание со стороны которых будет переживаться как угроза быть отстраненным от них. Если взывать к совести и доказывать неправоту поведения несовершеннолетнего правонарушителя будет человек, которого подросток относит к категории «чужих», то это не принесет желаемого результата. Но малейшее порицание со стороны того человека, который смог установить с подростком ценную им эмоционально-психологическую межличностную связь, вызовет у последнего стыд и принесет необходимый воспитательный эффект <sup>10</sup>.

Стыд — эмоция, тесно связанная с понятием совести. Совесть и стыд развиваются в ходе социализации лица и деградируют по мере распада социальных связей, утраты лицом близких, важных, дорогих для него отношений. Стыд выступает как показатель степени переживания лицом угрозы потери близкой ему социально-психологической общности. Полный разрыв индивида с группой избавляет его от переживания чувства стыда в случае совершения поступка, не одобряемого этой группой. Однако преступнику нечего стыдиться в группе своих поделчиков, ведь там считается постыдным другой вид поведения, который чужд именно данной общности людей и который порицается ими <sup>11</sup>.

Таким образом, социальное отчуждение от общества, в котором некоторые поступки индивида считаются недостойными и постыдными, способствует переходу в другое общество, где его нравственные установки считаются правильными. Этот поиск «своей» группы и переход в нее избавляет человека от «голоса совести» — чувства стыда. Так происходит объединение человека с преступным сообществом, формируются и закрепляются антиобщественные взгляды, установки, стремления, наклонности.

В формировании личности преступника присутствует взаимное дополнение негативных влияний из различных типов микросреды — и семейно-бытовой, и учебно-воспитательной, и производственно-трудовой. Существует множество негативных социальных факторов, значимых для возникновения отклонений в социализации. Это и стиль воспитания, и социальное научение, и совокупность разнообразных нравственных влияний, и т. д. Также в процессе социализации формируется или не формируется такой социально-психологический феномен, как совесть.

Криминальными психологами установлено, что одной из детерминант преступного поведения могут являться психические аномалии. При психических аномалиях возникают и развиваются черты характера, которые окружающими могут восприниматься лишь как его особенности: раздражительность, неуравновешенность, агрессивность, жестокость, кон-

<sup>8</sup> См.: Комаров В. В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности. С. 127–135.

<sup>9</sup> См.: Арсеньев А. С. Философские основания психологии личности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2001. С. 32.

<sup>10</sup> См.: Яковлев А. М. Теория криминологии и социальная практика / отв. ред. В. Н. Кудрявцев. М.: Наука, 1985. 247 с. URL : [http://perviydoc.ru/v44012/яковлев\\_а.м.\\_теория\\_криминологии\\_и\\_социальная\\_практика](http://perviydoc.ru/v44012/яковлев_а.м._теория_криминологии_и_социальная_практика) (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>11</sup> См. там же.

фликтность и т. д. Психические аномалии повышают внушаемость человека, ослабляют сдерживающие механизмы самоконтроля, облегчают реализацию импульсивных, случайных, непродуманных поступков, в том числе и противоправных. Они создают препятствия для развития социально полезных черт личности, необходимых для ее адаптации во внешней среде, установления нормальных связей и отношений, мешают заниматься определенными видами деятельности или вообще участвовать в общественно полезном труде. Именно в связи с этим повышается вероятность совершения криминальных деяний и ведения антиобщественного образа жизни<sup>12</sup>.

Одна из форм психических аномалий — психопатия. «Психопаты, — пишет американский психолог Роберт Хаэр, — это социальные хищники, которые очаровывают, используют в собственных целях людей и безжалостно пробивают себе дорогу, оставляя за собой широкий след из разбитых сердец, несбывшихся надежд и пустых кошельков. Начисто лишённые совести и сочувствия, они берут, что хотят, и делают, что нравится, нарушая при этом общественные нормы и правила без малейшего чувства вины или сожаления»<sup>13</sup>.

Р. Хаэр определяет совесть как систему внутреннего контроля, поддерживающую правила общества и защищающие каждого его члена. Образ психопата у Хаэра — это эгоцентричный, претенциозный человек, постоянно стремящийся к новым впечатлениям, склонный к обману и манипуляциям, у которого отсутствует эмпатия и способность испытывать вину и сожаление в связи с содеянным. Он называет психопата «человеком без совести». У психопатической личности отсутствует связь между мыслью о нарушении нравственной нормы и состояниями страха и беспокойства, и только неблагоприятные ситуации или возможные санкции могут удержать его от нарушающего норму поступка<sup>14</sup>.

Нравственное формирование личности является важной составляющей процесса социализации индивида, то есть вхождения его в социальную среду, усвоения им определенных социальных ролей и духовных ценностей — идеологии, морали, культуры, социальных норм поведения, а также их реализации в различных видах социальной деятельности. Добровольно контролировать свое поведение социальными эталонами может только нравственная личность — индивид с развитым внутриличностным социальным контролем, развитой совестью. Нравственное поведение, основанное на сформированной совести, является основной предпосылкой правоисполнительного поведения.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Балабанова Л. М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) : моногр. — Донецк : Сталкер, 1998. — 432 с. — URL : <http://padaread.com/?book=16166> (дата обращения: 08.06.2019).
2. Барсукова С. А. К пониманию феномена совести в психологии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2010. — Т. 12, № 3 (3). — С. 700.
3. Веселова Е. К. Совесть как психологический феномен // Вестник СПбГУ. — Сер. 12. — 2009. — Вып. 4. — С. 127.
4. Степнов П. П. Мораль и этика: вопросы истории и теории : моногр. — М. : РАГС, 1999. — С. 133.
5. Философия : энцикл. слов. / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004. 1072 с. — URL : <http://textarchive.ru/c-2003033.html> (дата обращения: 08.06.2019).
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н., Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с. — URL : <http://textarchive.ru/c-1114191.html> (дата обращения: 08.06.2019).
7. Хаэр Р. Лишённые совести. Пугающий мир психопатов : пер. с англ. — М. : Вильямс, 2007. 288 с. — URL : <https://www.libfox.ru/files/book/372321.fb2> (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>12</sup> См.: Балабанова Л. М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) : моногр. Донецк : Сталкер, 1998. 432 с. URL : <http://padaread.com/?book=16166> (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>13</sup> Хаэр Р. Лишённые совести. Пугающий мир психопатов : пер. с англ. М. : Вильямс, 2007. 288 с. URL : <https://www.libfox.ru/files/book/372321.fb2> (дата обращения: 08.06.2019).

<sup>14</sup> См.: Этика : учеб. / под общ. ред. А. А. Гусейнова. М. : Юрайт, 2013. 569 с. URL : [https://studme.org/113701224607/etika\\_i\\_estetika/etika](https://studme.org/113701224607/etika_i_estetika/etika) (дата обращения: 08.06.2019).

8. Этика : учеб. / под общ. ред. А. А. Гусейнова. — М.: Юрайт, 2013. — URL : [https://studme.org/113701224607/etika\\_i\\_estetika/etika](https://studme.org/113701224607/etika_i_estetika/etika) (дата обращения: 08.06.2019).

9. Яковлев А. М. Теория криминологии и социальная практика / отв. ред. В. Н. Кудрявцев. — М.: Наука, 1985. — 247 с. — URL : [http://perviydoc.ru/v44012/яковлев\\_а.м.\\_теория\\_криминологии\\_и\\_социальная\\_практика](http://perviydoc.ru/v44012/яковлев_а.м._теория_криминологии_и_социальная_практика) (дата обращения: 08.06.2019).

УДК 343.26

*Л. М. Корчагина*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

В данной статье рассматриваются составляющие социально-психологической компетентности социальных работников в работе с пожилыми людьми; приводится опыт работы по формированию социально-психологической компетентности у социальных работников, осуществляющих социальное обслуживание пожилых людей.

*пожилые люди; социальное обслуживание; профессионализм; профессиональная компетентность; социально-психологическая компетентность; личностно-профессиональные качества; кейс*

*Л. М. Korchagina*

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN SOCIAL SERVICES FOR THE ELDERLY**

This article discusses the components of social and psychological competence of social workers in working with the elderly; the experience of work on the formation of social and psychological competence of social workers engaged in social services for the elderly.

*elderly people; social service; professionalism; professional competence; social and psychological competence; personal and professional qualities; case*

При рассмотрении деятельности специалиста по социальной работе (социального работника) необходимо учитывать его профессиональную компетентность, под которой понимают систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач, и развитые личностно-профессиональные качества, проявляющиеся в деловом и партнерском общении с людьми при решении их жизненных проблем.

Социальную работу связывают с различными видами профессиональной компетентности:

- концептуальная, или научная, как владение базовыми профессиональными знаниями;
- интегративная как способность специалиста сочетать теорию и практику;
- контекстуальная как понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика;
- адаптивная, которая выражается в умении предвидеть изменения и быть к ним готовым;
- управленческая в виде знания научных основ организации соответствующих государственных структур, знания технологии социальной работы, основ теории организации управления, в частности труда руководителя, этики, психологии руководства;
- коммуникативная как умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами общения, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.



В структуру профессиональной компетентности социальных работников входит и социально-психологическая компетентность — специальные знания об обществе, политике, экономике, культуре, то есть своего рода мировоззрение. Социально-психологическая компетентность позволяет социальным работникам ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Социальное обслуживание пожилого человека — деятельность по удовлетворению потребностей граждан в социальных услугах, которые предоставляются им на дому или в учреждениях социального обслуживания.

В социальном обслуживании пожилого человека социально-психологическая компетентность особенно важна. Она включает в себя следующее:

- психологические знания об особенностях поведения, характере, способах общения с пожилым человеком, гендерной специфике;
- гериатрические знания о болезнях пожилых людей и возможностях их медикаментозного и иного лечения;
- знание законов, связанных с правами пожилых людей, в том числе пенсионных;
- умение общаться с пожилым, часто тревожным, консервативным, испытывающим внутренний дискомфорт человеком, который может иметь тяжелый характер, вследствие чего взаимоотношения между ним и социальным работником могут быть негативными, эмоционально напряженными;
- умение устанавливать контакт с родственниками пожилого человека, которые, возможно, не хотят сотрудничать с социальным работником;
- навыки сиделки и др.

Изучение опыта работы по социальному обслуживанию пожилых людей показывает, что в эту область, как правило, работать идут не только те люди, которые в силу обстоятельств почувствовали призвание помогать другим, но и те, кто пришел под влиянием каких-либо случайных обстоятельств, например в связи с удобным графиком работы (пожилых часто обслуживают на дому женщины-пенсионерки), то есть не обладающие профессиональной компетентностью, а скорее всего житейской. Некоторые авторы отмечают, что с увеличением стажа социальных работников накапливаются проблемы, связанные с эмоциональным перенапряжением и в конечном итоге выгоранием, что сказывается и на пожилых людях.

О. В. Краснова, А. Г. Лидерс выделяют в работе с пожилыми людьми «обратную сторону медали» — манипулятивную компетентность, которая приобретается с годами работы и включает негативные приемы деловых контактов, «психологические игры», направленные на достижение скрытой от пожилого человека цели, не совпадающей с открыто декларируемой. Предвестником такого манипулирования бывает стремление узнать старого человека поближе, его слабости с тем, чтобы воспользоваться ими для достижения некоторых выгод при минимуме собственных усилий в процессе его социального обслуживания. Это ошибочная тактика в поведении социальных работников вызывает эмоциональный протест у пожилых, что может в конечном итоге вылиться в конфликт с социальным работником, поэтому необходимо ясно понимать и осознавать свои обязанности и четко их выполнять, а не рассчитывать на то, что пожилой человек не поймет и не заметит этих манипуляций.

Говоря о социально-психологической компетентности, хочется подчеркнуть роль профессионализма, в частности профессионально важных качеств.

От каких личностных качеств специалиста зависит профессионализм в работе? В социальной работе не могут быть люди, которым безразлична судьба других, которым неприятно заниматься чужими проблемами. Таким образом, главным качеством для социального работника является любовь к людям.

П. Д. Павленок считает, что особенно важны такие личностные качества социального работника, как его интеллектуальный, общекультурный и нравственный потенциал. Наличие, формирование и закрепление таких качеств позволяет социальному работнику более

эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. В частности, это дает возможность быть информированным о различных социальных группах населения и их особенностях; предвидеть последствия своих действий; быть профессионально тактичным; обладать эмоциональной устойчивостью при всех коллизиях, неудачах, сложностях работы, добросовестно исполнять свой долг, проявляя спокойствие, доброжелательность и внимание к клиентам.

Кроме того, чаще всего отмечают такие качества, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатия, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности.

П. Д. Павленок выделяет три группы личностных качеств социальных работников.

К первой группе относят требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к психическим процессам (восприятие, память, воображение, мышление), психическим состояниям (усталость, апатия, стресс, тревожность, депрессия), вниманию как состоянию сознания, эмоциональным (сдержанность, индифферентность) и волевым (настойчивость, последовательность, импульсивность) характеристикам.

Ко второй группе относят самоконтроль, самокритичность, самооценку своих поступков, а также стрессоустойчивые качества — физическую тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.

К третьей группе относят коммуникабельность (умение быстро устанавливать контакт с людьми), эмпатию (улавливание настроения людей, выявление их установок и ожиданий, сопереживание их нуждам), внешние данные (внешняя привлекательность личности), красноречивость (умение внушать и убеждать словом) и т. д.

В работе с пожилыми людьми необходимы такие личностно-профессиональные качества, как хорошая саморегуляция и самодисциплина, корректность и тактичность, доброжелательность и толерантность, честность, коммуникабельность, способность улавливать настроение, способность определять ожидания, установки, тревожность, способностью сопереживать, располагать и оказывать влияние на клиентов.

Е. И. Холостова приводит результаты опроса пожилых людей: что думают они о том, какими качествами должен обладать социальный работник, который оказывает им социальные услуги. Полученные данные условно были разделены на три группы.

1. Личностные качества: доброта, заботливость, честность, отзывчивость, приветливость, терпимость, человечность, общительность, сострадание, бескорыстность, уравновешенность.

2. Навыки общения: внимание к другим, умение выслушивать, обходительность, вежливое отношение к людям.

3. Отношение к работе: добросовестность, исполнительность, ответственность, требовательность к себе.

Пожилые люди также считают неприемлемым для социальных работников следующее:

– личностные качества (нервозность, корысть, душевная черствость, высокомерие, нечестность, жестокость);

– навыки общения (грубость, неуважение к старым людям, брезгливость, злость, невежливость, дерзость);

– отношение к работе (безразличие к подопечным, постоянная спешка, безответственность, лень, недобросовестность, нежелание помочь, легкомыслие, несобранность, вымогательство).

Вырабатывать социально-психологическую компетентность у социальных работников можно на специальных занятиях, курсах и тренингах с использованием активных форм работы (деловые игры, мозговой штурм, решение кейсов и т. д.). Приведем пример такого кейса, который использовался в обучении социальных работников.

### *Исходные данные*

На социальном обслуживании в БУ «КЦСОН “Сударушка”» находится Мария Федоровна (69 лет). Несколько лет назад, после смерти мужа, она переехала из Казахстана в Омск, где жил ее единственный сын с семьей. Но обстоятельства сложились таким образом, что сыну с семьей пришлось переехать на Крайний Север, где ему предложили хорошую работу. Мария Федоровна осталась жить одна в Омске.

Социальный работник стала замечать, что Мария Федоровна утратила интерес к жизни, все чаще находится в подавленном состоянии: мало разговаривает, практически никуда не выходит и плачет укладкой. На вопросы социального работника о ее состоянии отвечает, что устала жить в одиночестве.

### *Дополнительные сведения*

У Марии Федоровны нет родственников в Омске.

С сыном она общается несколько раз в неделю по телефону, так как приехать он не имеет возможности.

До переезда (до смерти мужа) она занималась общественной деятельностью (была старшей по дому, распространяла билеты в театр).

### *Вопросы*

Выявите проблемы, описанные в данной ситуации.

Как должен вести себя социальный работник, чтобы поддержать клиента?

Что может предпринять социальный работник в сложившейся ситуации для поддержки пожилого человека?

### *Реальное решение*

Социальный работник всеми силами пыталась поддержать Марию Федоровну, предложила ей вступить в социальный клуб, который функционировал при учреждении. Для начала она принесла клиентке летопись клуба, в которой была собрана интересная информация о его деятельности: гимн и эмблема, фотографии участников с прошедших праздников и совместных походов в театр и многое другое.

Сейчас Мария Федоровна является постоянной участницей этого социального клуба, встречи которого иногда проходят даже у нее дома.

### *Вопросы*

Как вы считаете, насколько эффективным является выбранный социальным работником вариант поведения в данной ситуации?

Возможны ли другие способы помощи клиенту, остро переживающему свое одиночество?

### **Список использованной литературы**

1. Фирсов М. В., Студёнова Е. Г., Наместникова И. В. Введение в профессию «Социальная работа»: учеб. пособие. — М.: Кнорус, 2011. — 224 с.
2. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старения. — М.: Академия, 2002. — 288 с.
2. Павленок П. Д. Теория, история и методика социальной работы: учеб. пособие. — М.: Дашков и К, 2010. — 568 с.
3. Социально-психологические технологии работы с различными группами населения: учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. — Юнити-Дана, 2019. — 271 с.
4. Фоменко В. А. О практике использования метода ситуационного анализа CASE-STUDY для повышения профессиональной компетентности социальных работников // Работник социальной службы. — 2013. — № 7.
5. Холостова Е. И. Личностные качества социального работника // Отечественный журнал социальной работы. — 2016. — № 3.

**Ю. А. Ларина**  
(научный руководитель — проф. А. Н. Сухов)

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ. ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье рассматривается понятие «эмоционального выгорания». Также уделяется внимание социально-психологическим аспектам данного синдрома. Перечислены основные методики диагностирования профессионального выгорания.

*понятие; эмоциональное выгорание; методики; аспекты; диагностирование*

**Yu. A. Larina**  
(scientific supervisor — professor A. N. Sukhov)

## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT. EMPIRICAL ASPECT**

The article deals with the concept of “emotional burnout”. Attention is also paid to the socio-psychological aspects of this syndrome. The main methods of diagnosing professional burnout are listed.

*concept; emotional burnout; methods; aspects; diagnosis*

Американский психиатр Х. Фроуденбергер в 1974 г. первый раз описал явление “burnout”, под которым он подразумевал некое психологическое состояние здоровых людей, пребывающих в конструктивном и близком контакте с клиентами в эмоционально загруженной атмосфере при оказании профессиональных услуг.

К. Кондо же раскрывал термин «эмоциональное выгорание» как дезадаптированность к месту работы по причине большой рабочей перегрузки и неадекватных межличностных отношений. Он же выяснил, что исследуемому синдрому в большинстве случаев больше всего подвержены представители благородных профессий, таких как социальные работники, преподаватели, воспитатели, врачи и другие специалисты, чья деятельность напрямую связана с общением<sup>1</sup>.

В исследованиях А. Лэнгле психическое выгорание представляется как вид депрессии, появляющийся без видимых повреждений и физических патологий исключительно по причине неполной утраты основных жизненных ценностей. По его суждениям, выгорание возникает в тот момент, когда профессиональная деятельность теряет существенную ценность, начинается так называемое отторжение. Деятельность уже не несет никакой ценности, а становится просто способом достижения цели. Синдром появляется, по мнению А. Лэнгле, во время осуществления повседневной обыденной работы.

Работа перестает приносить удовольствие и постепенно перерастает в средство для получения заработка. Синдром проявляется, по мнению А. Лэнгле, в процессе выполнения однотонной рутинной работы.

Б. Г. Ананьев заинтересовался «выгоранием» в своих работах в 1968 г. Он предполагал под данным обозначением некое отрицательное явление, которое выражается у людей профессий «человек — человек», где фигурируют межличностные отношения.

---

<sup>1</sup> См.: Куличенко Р. М. Синдром эмоционального «выгорания» как профессиональная проблема социального работника // Вестник Томск. гос. ун-та. 2014. № 12. С. 531.

Одновременно с термином «эмоциональное выгорание» возможно использовать такие понятия, как «профессиональное выгорание», «психическое выгорание», «эмоциональное истощение». Принято считать, что эмоциональное истощение может являться основным симптомом исследуемого синдрома и в последующем вызывает другие проявления. При использовании понятия «профессиональное выгорание» исследователи выделяют, что данное явление проявляется непосредственно в деятельности, связанной с профессией и безусловно связано с отношением человека к работе <sup>2</sup>.

К социально-психологическим аспектам выгорания общепринято относить негативный настрой на профессиональный рост; увеличение нервозности и враждебность, бурное реагирование на происходящие события; устойчивое ощущение волнения и беспричинного беспокойства, внезапное снижение самооценки, недовольство собой; пассивность, уныние, равнодушие, сокращение психологических взаимодействий, чувство угнетенности. Вероятно злоупотребление спиртными напитками и сигаретами, переедание или полное отсутствие аппетита, неосуществимость выполнения основных задач из-за сосредоточения внимания на небольших проблемах и т. д.

Оставив в стороне исключительно психологические аспекты исследуемой проблемы, возможно допустить, что есть тесная взаимосвязь между профессиональным выгоранием специалиста и его мотивацией. Выгорание приводит к снижению профессиональной мотивации, производительная, интенсивная и напряженная работа перерождается в бессодержательное занятие, переходя к выполнению набора функций, predeterminedенных должностными инструкциями.

Обозначение «эмоциональное выгорание» по разному переводят на русский язык. Также используют понятия «профессиональное выгорание» и «психическое выгорание».

Синдром профессионального выгорания может выражаться в следующих моментах:

- чувство равнодушия, эмоционального опустошения, обессиливания (человек не имеет возможности полноценно работать, как раньше);
- формирование отрицательных взаимоотношений со своими коллегами и получателями услуг, то есть дегуманизация;
- восприятие себя некомпетентным в профессиональной сфере.

В процессе предотвращения синдрома выгорания применяют определенные способы, которые используются при лечении. В этом случае, данные методики предназначаются для предотвращения психологического истощения, то есть способны результативно повлиять на профилактику синдрома.

Для раннего диагностирования профессионального выгорания применяются разнообразные методы профилактики, которые одновременно могут применяться в лечении синдрома. В этой ситуации предполагаемые методики назначены для избежания психологического состояния, в котором подопечный чувствует себя эмоционально истощенным, то есть имеют свойство качественно воздействовать на предупреждение синдрома.

С целью профилактики синдрома применяются личностно ориентированные технологии, которые в первую очередь должны помочь пациенту усовершенствовать индивидуальные качества, снять напряженное состояние благодаря смене своих взаимоотношений, поведения и пр.

Действенными профилактическими рекомендациями являются некоторые советы.

1. Своевременный отдых. Уметь правильно распределять время между работой и отдыхом.
2. Физкультура.
3. Сон. Способствует снижению стресса и восстановлению жизненных сил.
4. Стараться создавать уютную атмосферу на рабочем месте.
5. Необходимо научиться разделять ответственность, научиться отказывать. Человек, который живет по принципу «чтобы было хорошо, нужно сделать самому», неизбежно станет жертвой синдрома выгорания.
6. Необходимо иметь увлечение.

---

<sup>2</sup> См.: Красненкова С. А. Социально-психологические аспекты синдрома эмоционального выгорания психологов разных профессиональных сфер деятельности. 2017. № 3. С. 48.

В настоящее время разработано большое количество методик для раннего выявления эмоционального выгорания, например, «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, «Опросник на выгорание (ММИ)» К. Маслач и С. Джексона, адаптированный Н. Е. Водопьяновой, и др. Имеются и компьютерные программы анализа эмоциональных состояний человека, в том числе и эмоционального выгорания, например детектор эмоций по голосу Voice-Stress Analysis на основе анализа стресса, детектор эмоций на основе вейвлет-преобразования и других, которые очень быстро могут установить уровень эмоционального выгорания личности<sup>3</sup>.

Кроме того, к последующим тенденциям диагностирования синдрома психологического выгорания возможно причислить следующие технологии:

- определение психического выгорания А. А. Рукавишникова;
- модифицированный опросник рабочего поведения и переживаний У. Шааршмидта, А. Фишера;
- авторская анкета, которая выявляет степень удовлетворенности работника своей работой (в общей сложности анкета содержит 10 высказываний, на которые пациент должен дать ответ «да» или «нет»; в итоге после завершения теста все результаты складываются и определяется степень удовлетворенности профессиональной деятельностью — низкая, средняя или высокая)<sup>4</sup>.

Терапия и профилактика данного синдрома следует начать с ситуативной разгрузки. В начале процесса необходимо использовать меры, нацеленные на перестройку поведения, которые будут ориентированы на передачу и разделение всей ответственности, назначение реальных целей, создание условий для исключения попадания в «ситуацию нехватки»<sup>5</sup>.

Эффективными способами восстановления могут послужить следующие рекомендации:

- помощь психотерапевта,
- медитация,
- иглоукалывание,
- самовнушение,
- психодрамма,
- разборка причинно-следственных связей,
- занятие спортом,
- поощрение себя за каждую выполненную работу,
- рефлексия,
- арт-терапия и др.

Эмоциональное выгорание — это действительно серьезное психологическое отклонение, и не стоит откладывать на длительный срок разрешение данной проблемы<sup>6</sup>.

Подводя итоги, можно отметить, что исследование синдрома эмоционального выгорания активно ведется как отечественными, так и зарубежными учеными и в настоящее время. На данный момент в науке имеется большой арсенал методик по профилактике, выявлению и преодолению данного синдрома.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Куличенко Р. М. Синдром эмоционального «выгорания» как профессиональная проблема социального работника // Вестник Томского государственного университета. — 2014. — № 12.
2. Красненкова С. А. Социально-психологические аспекты синдрома эмоционального выгорания психологов разных профессиональных сфер деятельности. — 2017. — № 3.
3. Меркулова Н. Н. Синдром эмоционального выгорания и программа его преодоления в сфере «помогающих» профессий // Вестник Томского государственного университета. — Вып. 12. — 2011. — С. 10–106.

---

<sup>3</sup> См.: Меркулова Н. Н. Синдром эмоционального выгорания и программа его преодоления в сфере «помогающих» профессий // Вестник Томского государственного университета. Вып. 12. 2011. С. 10–106.

<sup>4</sup> См.: Красненкова С. А. Социально-психологические аспекты синдрома эмоционального выгорания ... С. 132.

<sup>5</sup> См.: Сорокоумова Г. В., Шурыгина О. В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов // Вестник Пермского университета. 2017. № 3. С. 465–466.

<sup>6</sup> См.: Эмоциональное выгорание: способы восстановления и профилактические меры. URL : <https://www.b17.ru/article/76081/> (дата обращения: 19.08.2019).

4. Солощенко Е. А. Возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания специалистов в организации. — 2016. — № 1.
5. Сорокоумова Г. В., Шурыгина О. В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов // Вестник Пермского университета. — 2017. — № 3.
6. Эмоциональное выгорание: способы восстановления и профилактические меры. — URL : <https://www.b17.ru/article/76081/> (дата обращения: 19.08.2019).

УДК 15:343.81

*Д. С. Минюкова*

## **ПСИХОЛОГИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ**

В современных условиях изменение уголовно исполнительной системы Российской Федерации подразумевает под собой совершенствование профессионализма своих сотрудников. В статье рассматривается специфика служебной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России: непрерывное взаимодействие с лицами, преступившими закон, строгая субординация, властные полномочия, зачастую ненормированный рабочий день. Все это диктует повышенные профессиональные требования не только к уровню подготовки сотрудников, но и к их психологическим качествам. Сотрудники уголовно-исполнительной системы должны быть зрелыми в личном и социальном плане, способными адекватно оценивать текущую ситуацию и быть готовыми нести ответственность за свое поведение. Ответственность рассматривается автором как одна из важнейших составляющих модели специалиста. Степень выраженности изучаемого качества оказывает большое влияние на профессиональную деятельность. В статье предпринята попытка интегрировать различные подходы к изучению феномена ответственности, особенности его проявления у выделенного круга лиц и возможные пути оптимизации.

*ответственность; структура ответственности; профессиональная ответственность; Федеральная служба исполнения наказаний; служебная деятельность; уголовно-исполнительные инспекции*

*D. S. Minyukova*

## **PSYCHOLOGY OF THE RESPONSIBILITY OF EMPLOYEES OF THE PENITENTIARY SYSTEM: THEORETICAL FOUNDATIONS, FEATURES AND WAYS TO IMPROVE**

In modern conditions, the change of the penal system of the Russian Federation implies the improvement of the professionalism of its employees. The article deals with the specifics of the official activity of employees of the Federal penitentiary service of Russia: continuous interaction with persons who have violated the law, strict subordination, authority, often irregular working hours. All these requirements dictate increased professional requirements not only to the level of training of employees, but also them and their psychological qualities. The staff of the prison system must be Mature in personal and social terms, able to adequately assess the current situation and be ready to take responsibility for their behavior. Responsibility is considered by the author as one of the most important components of the specialist's model. The degree of severity of the studied quality has a great influence on professional activity. The article attempts to integrate different approaches to the study of the phenomenon of responsibility, the features of its manifestation in the selected circle of persons, and possible ways of optimization.

*responsibility; professional responsibility; structure of responsibility; the Federal Penal Service of Russia; official activity; penal inspections*

Одной из основных целей Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г. является совершенствование профессиональной компетенции сотрудников, психологической готовности, желания добросовестно исполнять свои обязанности и способности обеспечивать качественное функционирование системы<sup>1</sup>. Кроме того, глобальные преобразования, которые сейчас наблюдаются в мире, государстве и обществе, коренным образом изменяют характер общественных отношений, что приводит к повышению требований к уголовно-исполнительной системе (далее — УИС). Таким образом, проблемы результативности и качественности служебной деятельности сотрудников выходят на первый план.

Уголовно-исполнительные инспекции ФСИН России (далее — УИИ) — это учреждения, которые входят в структуру ФСИН России. Их основными задачами являются исполнение уголовного наказания в отношении лиц, осужденных без изоляции от общества, осуществление контроля за нахождением подозреваемого или обвиняемого в месте исполнения меры пресечения в виде домашнего ареста. Сотрудники УИИ ФСИН представляют собой особую социальную группу, служебная деятельность которой отличается от деятельности личного состава других учреждений Российской Федерации. Выполнение ими своих служебных обязанностей отличается сложностью и разноплановостью. От эффективности служебной деятельности сотрудников УИИ ФСИН России зависит не только соблюдение закона, но и поддержание положительного образа уголовно-исполнительной системы в целом, имиджа ФСИН как прогрессивной, гуманистически направленной и социально ориентированной организации.

Теоретический анализ нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность УИИ ФСИН России<sup>2</sup>, показывает, что одним из значимых требований, предъявляемых к сотрудникам инспекций, является наличие высокого уровня ответственности как одной из составляющих модели специалиста, обеспечивающей продуктивность служебной деятельности<sup>3</sup>.

Учитывая специфику службы в УИИ ФСИН России, высокий уровень проявления сотрудниками ответственности позволяет им сознательно и заинтересованно относиться к своим должностным обязанностям, строго следовать законным требованиям, активно содействовать претворению в жизнь правовых норм.

Говоря о низком уровне исследуемого феномена, можно говорить о его влиянии на снижение результативности работы сотрудников инспекции, искажению общественного представления о деятельности, что приводит к снижению авторитета УИС и УИИ ФСИН России.

Несмотря на высокое значение феномена ответственности в профиле специалиста УИИ ФСИН России, он остается недостаточно изученным в научной литературе. На наш взгляд, данный аспект требует систематизации, конкретизации в изучении факторов, детерминирующих изучаемое явление и влияющих на его уровень. Систематизация данных вопросов должна осуществляться на условиях, учитывающих специфику деятельности УИИ ФСИН России.

Проведенный теоретический анализ материалов, касающихся исследования феномена ответственности позволяет нам выделить ряд основных направлений.

1. Изучение ответственности как главного профессионального качества различных категорий специалистов (А. Г. Перлин, О. В. Сысоева, Н. Ю. Макеева, И. В. Тетеревкова, Л. Р. Толстых и др.).

2. Исследование феномена ответственности через осознание и исполнение субъектом труда своих профессионально-ролевых обязанностей — К. Муздыбаев.

3. Рассмотрение профессиональной ответственности как особой формы контроля и самоконтроля (Л. И. Дементий, Т. Ф. Рымарева и др.).

---

<sup>1</sup> См.: Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г. : утв. Распоряж. Правительства РФ от 14 окт. 2010 г. № 1772-п // КонсультантПлюс.

<sup>2</sup> См.: Приказ Минюста России от 20 мая 2009 г. № 142 : ред. от 22 авг. 2014 г. об утверждении Инструкции по организации исполнения наказаний и мер уголовно-правового характера без изоляции от общества // КонсультантПлюс.

<sup>3</sup> См.: Гаврилушкин С. А. Ответственность как профессиональное качество личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 106–115 ; Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005. 584 с.



Таким образом, ответственность — одно из фундаментальных свойств личности, которое является ключевым для становления личности зрелого человека, самореализации его как профессионала.

Ответственность сотрудников УИИ ФСИН России анализируется нами как системное качество личности, которое реализуется в осознанном и автономном поведении при исполнении служебной деятельности и предназначается для достижения оптимального результата этой деятельности.

Способность сотрудников УИИ ФСИН России принимать на себя ответственность за результаты принятых решений определяет личностную эффективность, успех во взаимоотношениях с другими людьми, высокие достижения в профессиональной деятельности. Данный феномен для самих сотрудников создает благоприятный фон для профессионального развития, самореализации в профессии и повышения профессиональной самооценки.

Рассматривая состояние кадровой политики УИИ ФСИН России, нами был разработан и апробирован системный комплекс мероприятий, направленный на работу с личным составом инспекций, повышение уровня ответственности сотрудников, который охватывает три основных уровня: организационный, групповой и личностный (рис.).

Уровень	Организационный	Групповой	Личностный
Мероприятия	Занятия в рамках служебно-боевой и общественно-государственной подготовки с личным составом; применение психодиагностического комплекса в рамках сопровождения служебной деятельности сотрудников УИИ ФСИН России, аттестации и формирования резерва кадров	Социально-психологические тренинги (включая групповые дискуссии и беседы)	Индивидуальные беседы, психологическое консультирование

*Рис.* Уровни организации психопрофилактического комплекса, направленного на развитие и поддержание уровня профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России

Данный комплекс, охватывая все уровни служебной деятельности личного состава уголовно-исполнительных инспекций УИИ ФСИН России, оказывает влияние не только на психологическое сопровождение данных сотрудников в плане диагностических мероприятий, но и на осуществление различных психолого-воспитательных приемов для оптимизации уровня ответственности <sup>4</sup>.

Социально-психологический тренинг, апробированный нами в рамках группового уровня системного комплекса, включает в себя три равноправные части, дополняющие друг друга. Целью каждой из них является воздействие на определенные структурные элементы ответственности сотрудников УИИ ФСИН России.

Внедрение психопрофилактического комплекса, направленного на повышение и развитие ответственности сотрудников инспекций, оказывает положительное влияние на становление сотрудников как зрелых в личностном и социальном плане людей, способных адекватно воспринимать действительность и готовых нести ответственность за свое профессиональное поведение, которое должно отличаться строгой правовой нормативностью и эмоциональной устойчивостью.

<sup>4</sup> См.: Социальная работа в пенитенциарных учреждениях : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 382 с.

## Список использованной литературы

1. Гаврилушкин С. А. Ответственность как профессиональное качество личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2011. — № 1. — С. 106–115.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособие. — М. : Гардарики, 2005. — 584 с.
3. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. — 382 с.

УДК 364.62

*Т. И. Митрохина*

### **СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье рассматриваются вопросы стрессоустойчивого поведения социальных работников. Проанализировано влияние стресса на профессиональную деятельность сотрудников социальных учреждений. Выявлена и обоснована необходимость развития стрессоустойчивости специалистов, а также представлен комплекс диагностических и коррекционных мероприятий.

*стрессоустойчивость; стресс; профессиональная деятельность; копинг-стратегии*

*T. I. Mitrokhina*

### **STRESS RESISTANCE OF SOCIAL WORKERS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT**

The article deals with the stress-resistant behavior of social workers. Analyzed the effect of stress on the professional activities of employees of social institutions. The need to develop the stress resistance of specialists has been identified and substantiated, and a complex of diagnostic and corrective measures has been presented.

*stress resistance; stress; professional activities; coping strategies*

Проблема стрессоустойчивости социальных работников является актуальной в настоящее время, так как сотрудники социальных учреждений в процессе осуществления своей профессиональной деятельности сталкиваются с разнообразными проблемами и типами клиентов, испытывают большие эмоциональные нагрузки, подвергаются воздействию стресса. Их труд тесно связан с негативными переживаниями и вовлеченностью в них, в связи с чем возрастает риск возникновения негативных проявлений профессиональной деформации, а также ухудшения психологического здоровья.

От уровня стрессоустойчивости зависит эффективность выполняемой специалистами работы, поэтому необходимо уделять большое внимание изучению данной проблемы, разрабатывать соответствующие технологии развития стрессоустойчивости социальных работников.

По мнению П. Б. Зильбермана, стрессоустойчивость понимается как «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Киреева М. В. Стрессоустойчивость как компонент культуры человекоориентированных профессий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2011. Т. 11, № 8 (113). С. 1–6.

В свою очередь, стрессоустойчивость социальных работников представляет собой 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. Устойчивость к стрессу определяется уровнем развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции человека.

При рассмотрении феномена стрессоустойчивости следует уделить внимание сущности стресса.

А. Н. Сухов понимает стресс как реакцию организма на ситуацию, которая требует большей или меньшей функциональной перестройки организма, соответствующей адаптации<sup>2</sup>.

Г. Селье при определении стресса отмечает, что это неспецифический ответ организма на любое требование, предъявляемое к нему. Исследователь выделил три основные стадии развития стресса: 1) стадию тревоги, характеризующуюся мобилизацией адаптационных ресурсов организма, человек находится в состоянии напряженности и настороженности; 2) стадию резистентности, или сопротивления, во время которой происходит сбалансированное расходование адаптационных ресурсов; 3) стадию истощения, приводящую к истощению энергии, снижению сопротивляемости организма, нарушению поведения, здоровья и эмоционального состояния человека.

Стресс может оказывать положительное влияние на результаты труда человека, но лишь до тех пор, пока он не превысил свой критический уровень, превратившись в дистресс. В данном случае происходит нарушение механизмов саморегуляции, снижение результативности деятельности, ухудшение общего состояния и здоровья<sup>3</sup>.

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<sup>4</sup>.

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.

Важным этапом в реализации социально-психологических технологий развития стрессоустойчивости социальных работников является диагностика данного явления, которая также позволит определить влияющие на него факторы. Она включает в себя комплекс методик.

Методика «Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Раге позволяет выявить уровень стрессоустойчивости социальных работников. Она представляет собой шкалу стрессовых ситуаций, в которой важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени его стрессогенности. Методика помогает оценить уровень воздействия стресса. При интерпретации полученных данных выделяются три ступени стрессоустойчивости: высочайшая (характеризует оптимальный вариант

---

<sup>2</sup> См.: Сухов А. Н. Социальная психология : учеб. пособие. 6-е изд., стереотип. М. : Академия, 2008. 600 с.

<sup>3</sup> См.: Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособие. М. : Владос, 2001. 432 с.

<sup>4</sup> См.: Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2006. 256 с.

сопротивляемости стрессу), пороговая (средняя ступень стрессовой перегрузки), низкая (в данном случае человек растрчивает свои ресурсы на борьбу с негативными психологическими состояниями, появляющимися в процессе влияния стресса).

Тест профессионального стресса Ч. Спилбергера определяет уровень стрессового воздействия профессиональной деятельности на испытуемого. Респондентам предоставляется список, состоящий из возможных источников стресса, связанных с профессиональной деятельностью, и предлагается оценить по шкале силу выраженности и частоту проявления каждого из стрессоров в работе.

При помощи методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана можно рассмотреть базисные копинг-стратегии поведения, используемые сотрудником социальной службы для преодоления стрессовых ситуаций. Копинг представляет собой форму поведения, отражающую готовность человека к решению жизненных проблем, подразумевает уже сформированную способность применять конкретные средства для преодоления стресса<sup>5</sup>. Методика позволяет описать поведение специалистов в рамках трех групп: «стратегия разрешения проблем», «стратегия поиска социальной поддержки», «стратегия избегания».

Говоря об уровне стрессовых нагрузок, мы можем отметить, что он напрямую связан с развитием синдрома эмоционального выгорания, который является одним из факторов, влияющих на уровень стрессоустойчивости социальных работников. Его можно оценить с помощью методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. Она дает подробную картину данного синдрома, определяет степень сформированности каждой из фаз «выгорания». Диагностируются доминирующие симптомы (в отдельных фазах и в целом), определяется, чем именно они вызваны (профессиональной средой или субъективно-личностными особенностями). На основании результатов можно сделать выводы о степени воздействия эмоционального выгорания на профессиональную деятельность сотрудников социальных учреждений, а также определить направления для дальнейшей работы по снижению факторов риска в рамках профессиональной среды и работы со специалистами.

Для определения факторов, влияющих на уровень стрессоустойчивости социальных работников, также используется 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла, который позволяет выяснить особенности характера, склонностей и интересов личности. С его помощью мы можем оценить степень влияния на сопротивляемость стрессу таких личностных характеристик, как эмоциональная устойчивость, нормативность поведения, самодисциплина.

С целью проведения математической обработки данных может быть выбран коэффициент корреляции Пирсона, который является методом параметрической статистики и позволяет определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя показателями. Другими словами, можно выяснить, существует ли связь между факторами, влияющими на стрессоустойчивость социальных работников и показателями, которые отражают ее уровень.

Для противостояния негативным влияниям стресса социальным работникам необходимо развивать стрессоустойчивость.

Разработка и внедрение практических рекомендаций представляется в виде социального проекта, который включает в себя комплекс коррекционных мероприятий, направленных на повышение уровня стрессоустойчивости, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, профессионального самосознания специалиста, уверенности в себе, развитие социальных навыков, а также формирование благоприятных условий для осуществления профессиональной деятельности. В ходе его реализации возможно осуществление ряда мероприятий:

1) диагностики социальных работников с целью выявления уровня стрессоустойчивости, в том числе и повторной диагностики для определения успешности осуществленных мер;

2) лекций на темы «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»;

---

<sup>5</sup> См.: Киреева М. В. Стрессоустойчивость как компонент культуры ...

- 3) тренингов по развитию эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коммуникативной компетентности и самой стрессоустойчивости сотрудников;
- 4) стимулирования труда специалистов, проведение конкурсов, выплата материальных поощрений;
- 5) формирования благоприятных условий для осуществления профессиональной деятельности;
- 6) проведения бесед, конференций, семинаров.

Итак, социальные работники при осуществлении своей профессиональной деятельности подвержены негативному влиянию стресса, который сказывается на качестве работы и здоровье специалистов, поэтому необходимо уделять большое внимание развитию стрессоустойчивости сотрудников социальных учреждений, разработке соответствующих социально-психологических технологий.

#### Список использованной литературы

1. Киреева М. В. Стрессоустойчивость как компонент культуры человекоориентированных профессий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. — 2011. — Т. 11, № 8 (113). — С. 1–6.
2. Сухов А. Н. Социальная психология : учеб. пособие. — 6-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2008. — 600 с.
3. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособие. — М. : Владос, 2001. — 432 с.
4. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб. : Питер, 2006. — 256 с.

УДК 364.28

*О. Д. Мухина*

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ НАСИЛИЕ

В статье анализируются социально-психологические технологии, применяемые в работе с детьми, пережившими насилие.

*физическое насилие; пренебрежение; сексуальное; эмоциональное; психологическое насилие; социально-психологическое сопровождение; работа со случаем; арт-терапия; групповая работа*

*O. D. Mukhina*

### SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES OF WORK WITH CHILDREN, SURVIVORS OF VIOLENCE

The article analyzes the socio-psychological technologies used in working with children who have experienced violence.

*physical violence; neglect; sexual; emotional; psychological violence; social and psychological support; case management; art therapy; group work*

В современном обществе остается актуальной проблема помощи детям, пережившим насилие. Различные службы ищут самые эффективные способы предотвращения любого насилия над детьми и помощи ребенку, если он уже пережил это насилие. Такая работа носит

двойкий характер по своей значимости. Помощь конкретному ребенку разрешает его индивидуальную проблему и дает шанс на нормальную жизнь и в то же время прерывает цепь насильственного поведения, жертвой которого он стал сам. Такое поведение, как правило, демонстрируют люди, сами пережившие насилие в своей жизни. Чем меньше будет людей, переживших насилие и не проработавших свою проблему, тем на меньшее количество детей они смогут перенести свой негативный опыт.

Кроме этого аспекта, своевременная работа со случаем насилия над ребенком имеет и общественное значение. Дети, пережившие насилие, претерпевают сильнейшие изменения в своем развитии. Они становятся неуверенными в себе, завтрашнем дне, появляется страх, чувство вины и стыда за пережитое. Не умея справиться с переживаниями, дети становятся или агрессивными, или, наоборот, появляется поведение жертвы. Если насилие исходило от одного из родителей, у ребенка усиливается зависимость от другого родителя и появляется страх быть покинутым и им тоже. Самое главное негативное влияние любого насилия заключается в том, что дети, его пережившие, начинают считать себя хуже других, считать себя недостойными быть активными полноценными членами общества. При этом нарушается процесс формирования стереотипов семейного поведения. Эти негативные модели привносятся в свою новую семью, по сути, продолжая цепь допустимости насилия в семье. И оказывается, что общество теряет не только своих членов из-за гибели детей в результате насилия, но и самодостаточных граждан, которые хотят работать на благо общества, способны развивать его через собственное развитие.

Трудно переоценить значение работы с детьми, пережившими насилие. Сегодня существует большая сеть учреждений, занимающихся решением данной проблемы, но имеет место нескоординированность совместных действий по оказанию помощи детям, пережившим насилие.

Существующие институты социализации ребенка могут диагностировать наличие переживаний подобного рода у ребенка, но так сложилось, что, если семья вдруг попадает в ситуацию наличия проблемы, то она не знает, куда ей с этой проблемой обратиться. Получается, что детские учреждения работают как бы с одной стороной проблемы, оставляя семью выключенной из зоны своего влияния. Задача современных специалистов социально-психологической службы — сориентировать семью на взаимодействие с образовательными учреждениями.

Есть различные современные теории, пытающиеся объяснить причины насилия над детьми в семье. Социологическая модель рассматривает влияние социокультурных факторов на риск возникновения насилия над детьми. К таким факторам обычно относят стереотип семейных отношений, усвоенный еще в детстве и принятый в данной социальной группе, а также жилищные и материальные условия семьи. С медицинской (психиатрической) точки зрения жестокое обращение и пренебрежение ребенком — следствие патологических изменений в психике родителей, деградации, алкоголизации. Социально-психологический подход объясняет проявления насилия личным жизненным опытом родителей, их «травмированным» детством. Интегрируя все эти подходы в комплексную модель, насилие можно определить как многомерный феномен, порождаемый взаимодействием сразу нескольких элементов: социально-экономическими факторами; факторами, обусловленными структурой семьи и моделью общения; факторами, обусловленными личностью родителя.

К общим технологиям социальной-психологической работы в случае насилия над ребенком относятся социальная диагностика, социальная адаптация, социальная реабилитация, социальная профилактика и социальное сопровождение. От перечисленных видов социальной работы берут свое начало все частные технологии.

Социально-психологическое сопровождение заключается в создании психологического благополучия в различных сферах жизнедеятельности, в которых существует личность, и предполагает полноценное развитие на всех возрастных этапах.

Основными принципами технологии социального сопровождения являются адресность, доступность, добровольность, гуманность, конфиденциальность, компетентность, комплексность, субъектность, принцип профессионализма и высокой квалификации специалистов,

принцип командного подхода, принцип единства персональной и коллективной ответственности, принцип межведомственного взаимодействия, системность и поэтапность сопровождения.

Наряду с социально-психологическим сопровождением используется метод социального патронажа.

Одной из общих социально-психологических технологий, применяемых во время коррекционной работы с ребенком, пережившим насилие, является консультирование. Цель консультационной работы — уменьшить у ребенка чувство вины и стыда из-за пережитого, привить новые навыки социального поведения, сформировать ощущение собственной значимости, обрисовать стратегию саморазвития ребенка.

Наиболее подходящим вариантом работы с детьми, пережившими насилие, является мультимодальная модель консультирования, в которой сочетаются три основных психотерапевтических направления: работа с мыслями, работа с эмоциями, работа с поведением.

Среди частных социально-психологических технологий при работе с детьми, пережившими насилие, хорошо себя зарекомендовал с точки зрения прошедших через эту систему психодраматический метод. Действенность данного метода заключается в том, что «он способствует выражению “запрещенных эмоций”, которые буквально переполняют этих детей (гнева, страха, раздражения, обиды), и нахождению “культуросообразных” способов их выражения, создает безопасные условия, где ребенок мог бы отыграть негативные эмоции, не загоняя их вовнутрь»<sup>1</sup>.

Также к детям, пострадавшим от насилия, применяется игровая терапия, в основе использования которой лежит опора на ведущий вид деятельности ребенка в определенный возрастной период — игру. Будучи естественным для ребенка способом коммуникации, игра позволяет ему передать испытанные когда-то переживания. Моделируя игровую ситуацию, ребенок не только дает возможность терапевту получить информацию о факте имеющейся психотравмирующей ситуации, но может спроецировать для себя новые способы совладания со своими переживаниями.

Одним из эффективных методов, которые применяются в работе с детьми, пережившими насилие, является песочная терапия. Она позволяет ребенку избавиться от психологических травм, исключает возможную оценку художественных способностей и является средством для саморазвития ребенка. Такое же благотворное влияние на ребенка оказывает и занятие керамикой.

Другой метод, который используется в работе с детьми, пострадавшими от насилия, является серийное рисование. В рамках него консультант регулярно встречается с ребенком и просит его «просто нарисовать картинку». Так как встречи носят регулярный характер, между ребенком и помогающим специалистом устанавливаются доверительные отношения. Это благотворно влияет не только на точность диагностики и повышает эффективность терапевтической деятельности, но и позволяет вернуть подорванное насилием доверие ребенка к людям в принципе. А ведь именно это в дальнейшей жизни доставляет проблемы для человека и кардинально меняет его социальное поведение.

Одним из проективных методов работы с детьми, пережившими насилие, является метод сочинения сказок и историй. Идентифицируя себя со сказочным героем, ребенок с помощью подсказки специалиста понимает произошедшее и, направляемый терапевтом, постепенно разрешает свои проблемы, которые ему одному преодолеть не под силу.

Большое значение в работе отводится арт-терапии. Через художественное выражение травмирующей ситуации ребенок пытается наказать насильника. Как правило, дети изображают персонажей с какими-либо увечьями, боящимися чего-то.

Использование фотографий, создание фотоколлажа или ассамбляжа, плаката или иллюстрированной фотографией «книжки» также является методом диагностики и коррекции травмирующей ребенка ситуации<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Осухова Н. Применение психодрамы в психотерапии с детьми, пережившими насилие. М. : Чистые пруды, 2005. 32 с.

<sup>2</sup> См. там же.

Новые аспекты в работе добавляет групповая терапия. Именно через такой вид терапии дети осознают, что не только они испытывают подобные страхи и волнения. В процессе групповой терапии идет упор на привитие ребенку умения вести себя согласно нормам общества и быть счастливым.

При анализе социально-психологических технологий работы с детьми, пережившими насилие, нельзя не упомянуть о важности использования социально-психологического тренинга. Целью подобного тренинга может быть отработка умений и навыков противостояния общественным и личностным проявлениям насилия и агрессии, обучение конструктивному межличностному взаимодействию как способу успешной коммуникации<sup>3</sup>.

Также в работе со случаем насилия над ребенком применяются когнитивная терапия, гештальт-терапия, символдрама, музыкотерапия, танцевальная терапия.

Конечно, общество обязано прилагать все усилия для помощи детям, пережившим насилие, но самой главной задачей является недопущение ситуации насилия над ребенком. Самую важную охраняющую роль в жизни каждого ребенка играет семья, поэтому вся система профилактики насилия над детьми должна быть направлена на поддержание семейных ценностей, на повышение педагогической грамотности родителей, на поддержку молодых людей — потенциальных родителей, налаживание системы быстрого оповещения семей и ребенком о случае или предпосылках насилия.

Психологи-практики разрабатывают пошаговые алгоритмы работы с ребенком-жертвой насилия и с его ближайшим окружением — семьей. При работе с семьей О. А. Пчельниковой предлагает набор следующих советов для специалиста: «Информировать родителей об эмоциональном насилии, его признаках, проявлениях, последствиях.

При определенном уровне доверия между вами и родителями, вы можете научить их распознавать насилие в их собственных воспитательных стратегиях. Стремясь защитить ребенка и донести до его родителей информацию о детских потребностях, всегда помните, что перед вами люди, которые тоже были детьми и, скорее всего, имеют далеко не “безоблачную” собственную детскую историю. Бережно относитесь к их чувству вины. Далеко не всегда уместна “экспертная” позиция. Обращайтесь к психологическим ресурсам родителя, поддерживайте в нем “любящую” родительскую часть. Формируйте “группы самопомощи”, состоящие из тех, кто прежде проявлял жестокость к детям, и равнодушных добровольцев. Родители могут обучиться тому, как сдерживать у себя порывы жестокости и как справляться со своими детьми. Специалисты рекомендуют тем родителям, кто испытывает желание встряхнуть или ударить плачущего ребенка, постараться проделать следующее: выйти из комнаты и позвонить приятелю; включить какую-нибудь успокаивающую музыку; сделать 10 глубоких вдохов и успокоиться; затем сделать еще 10 вдохов; пойти в другую комнату и выполнить какие-нибудь упражнения; принять душ; сесть, закрыть глаза и живо представить себе, что находитесь в каком-нибудь приятном месте. Если ни одна из предложенных стратегий не помогает, родителям следует обратиться за индивидуальной психологической помощью»<sup>4</sup>.

#### Список использованной литературы

1. Осухова Н. Применение психодрамы в психотерапии с детьми, пережившими насилие. — М. : Чистые пруды, 2005. — 32 с.
2. Психологическая помощь детям — жертвам насилия / сост. О. А. Пчельникова. — Ижевск : Центр социальных и образовательных инициатив, 2012. — 48 с.
3. Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. — СПб. : Питер, 2001.

---

<sup>3</sup> См.: Психологическая помощь детям — жертвам насилия / сост. О. А. Пчельникова. Ижевск : Центр социальных и образовательных инициатив, 2012. 48 с.

<sup>4</sup> См. там же.



**И. Е. Рейнер**

(научный руководитель — канд. пед. наук Л. М. Корчагина)

## **ОПЫТ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ УТРАТУ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА**

Данная статья содержит информацию эмпирического характера о наличии у лиц, переживших утрату близкого человека, посттравматического стрессового расстройства. Определено, что не у всех лиц, переживших утрату близкого человека, наблюдается посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Кроме того, представлена информация теоретико-практического характера о способах преодоления ПТСР у лиц, переживших утрату близкого человека.

*посттравматическое стрессовое расстройство; потеря; подростки; преодоление ПТСР*

**I. E. Rayner**

(scientific supervisor — candidate of ped. sciences L. M. Korchagina)

## **EXPERIENCE OF PSYCHOSOCIAL WORK WITH PEOPLE WHO HAVE EXPERIENCED THE LOSS OF A CLOSE PERSON**

This article contains empirical information about the presence of post-traumatic stress disorder in survivors of a close person. It is determined that not all people who have experienced the loss of a close person have PTSD. In addition, theoretical and practical information is presented on how to overcome PTSD in individuals who have experienced the loss of a close person.

*post-traumatic stress disorder; loss; adolescents; overcoming PTSD*

Посттравматическое стрессовое расстройство — это нарушение здорового, нормального функционирования психики человека, обусловленное одной или повторяющейся психотравматической ситуацией.

Попадание в тяжелую психотравмирующую ситуацию не обязательно влечет за собой развитие ПТСР: по данным статистики, этим расстройством страдает 50–80 % граждан, перенесших травмирующие события.

ПТСР больше подвержены дети из-за недостаточного развития защитных механизмов.

Основной целью данного эмпирического исследования было преодоление посттравматических стрессовых расстройств лиц, переживших утрату близкого человека, снижение уровня депрессии и тревожности.

В качестве эмпирической базы выступила группа подростков — клиентов ГБУ РО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рязань» в количестве 20 человек.

Исследование представляло собой процедуру проведения индивидуальной диагностики с последующей обработкой результатов с помощью математической статистики.

Продиагностировать особенности эмоциональных переживаний людей, перенесших тяжелые стрессовые ситуации, помогла методика «Шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС)» (Impact of Event Scale — R).

По результатам обработки методики можно сделать вывод о том, что по всем показателям у 75 % (15 человек) исследуемых подростков наблюдается высокий уровень ПТСР.

Для большей наглядности полученные результаты можно продемонстрировать на диаграмме (рис.).



*Рис. 1.* Характер эмоциональных переживаний подростков, перенесших утрату, %

По результатам методики «Шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС)» (Impact of Event Scale — R) стало очевидно, что преобладающим характером эмоциональных переживаний у исследуемых с высоким уровнем ПТСР в 46 % случаев (7 человек) является возбуждение; у 40 % опрошенных (6 человек) наблюдается такой тип переживаний, как вторжение; 14 % испытуемых (2 человека) переживают перенесенное ПТСР по характеру избегания.

Анализируя полученные тестовые показатели, можно дать подборную описательную характеристику каждому из характеров переживаний.

1. Подросткам с характером переживаний ПТСР «Возбуждение» характерна чрезмерная физиологическая возбудимость, результатом которой становятся:

- трудность засыпания или поверхностный сон;
- повышенная раздражительность или вспышки гнева;
- проблемы с концентрацией внимания;
- повышенная бдительность;
- избыточная реакция на внезапные раздражители.

В целом это тенденция испытывать неприятные физические ощущения (потливость, нарушение дыхания, тошноту) сохраняется в ситуациях, напоминающих о случившихся событиях.

2. У подростков с характеристикой эмоциональных переживаний ПТСР «Вторжение», можно наблюдать следующие формы его проявления:

- навязчивые дистрессирующие воспоминания травмирующих событий;
- периодически повторяющиеся кошмарные сновидения;
- неожиданные ощущения прямого возврата травматических событий и повторного их переживания (иллюзии, галлюцинации).

3. Реакция «Избегание» подростков при ПТСР проявляется в упорном избегании стимулов, связанных с травмой, опустошении чувств, равнодушии.

Таким образом, полученные данные подтверждают предположение о том, что для большинства лиц, переживших утрату близкого человека, характерно наличие посттравматических стрессовых расстройств.

Для понимания способов и методов преодоления ПТСР необходимо было выявить факторы возникновения посттравматических стрессовых расстройств лиц, перенесших утрату, в эмпирическом исследовании. Для этого был использован ряд определенных методик.

Например, опросник травматического стресса И. О. Котенева позволил оценить наличие таких проявлений посттравматического синдрома, как агрессивность, проблемы со сном, депрессия и тревожность. В данном случае был проведен анализ таких показателей, как уровень депрессии и тревожность.

В результате анализа полученных данных уровень депрессии и тревожности можно охарактеризовать следующим образом: в обоих случаях 90 % испытуемых продемонстрировали высокий уровень депрессии и тревожности.

В соответствии с полученными результатами можно говорить о том, что у всех испытуемых с высоким уровнем ПТСР наблюдается также склонность к депрессивным и тревожным состояниям.

Далее был проанализирован 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF). С помощью названной методики стало возможным выявление личностной предрасположенности испытуемых к возникновению у них ПТСР

Для комплексного анализа были отобраны следующие факторы: С — эмоциональная устойчивость, I — эмоциональная чувствительность, O — тревожность, Q<sub>1</sub> — восприимчивость к новому.

На основании полученных данных можно проанализировать каждый из отобранных показателей.

1. Низкий уровень эмоциональной устойчивости (фактор С) присущ 67 % испытуемых (10 человек), остальные 33 % (5 человека) продемонстрировали средний уровень эмоциональной устойчивости.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости, или эмоциональной нестабильности, у детей и подростков ведет к постоянным перепадам настроения, зависимости от настроения окружающих, личностной незрелости, в связи с чем для человека характерна излишняя эмоциональность и агрессивность.

2. Высокая эмоциональная чувствительность характерна для 93 % испытуемых (14 человека). В связи с такой личностной особенностью и в силу того, что испытуемые — подростки, есть склонность воспринимать любые стрессовые состояния очень болезненно, тем более потерю близкого человека.

3. Сильно переживать тревогу склонны 60 % испытуемых (9 человек), у 33 % (5 человек) наблюдается средний уровень тревожности, 2 % испытуемых (3 человек) продемонстрировали низкий уровень тревожности.

Уровень тревожности напрямую зависит от эмоциональной стабильности как личностной особенности, но также может зависеть и от объективных факторов, в данном случае — потери близкого человека.

4. Низкий уровень восприимчивости к новому, по результатам опросника, наблюдается у 67 % испытуемых (10 человек), у 33 % (5 человек) наблюдается средний уровень восприимчивости к новому, что может давать надежду на возможный потенциал реадaptации данных лиц с ПТСР к обществу.

На следующем этапе в эмпирическом исследовании было выявлено, что для подростков, у которых был выявлен высокий уровень посттравматического стрессового расстройства на фоне потери близкого человека, характерен также высокий уровень депрессивных состояний. Таким образом подростки ограждают себя от внешнего мира, замыкаются в себе и «застревают» в том самом моменте потери, что мешает им двигаться дальше и развиваться.

Также была проанализирована степень взаимозависимости ПТСР и уровня тревожности испытуемых. Было установлено существование прямой сильной зависимости между уровнем посттравматического стрессового расстройства на фоне потери близкого человека и высоким уровнем тревожности. Так, 100 % испытуемых подвержены тревожным состояниям.

Кроме того, следует отметить взаимосвязь посттравматического стрессового расстройства на фоне потери близкого человека и уровня эмоциональной стабильности.

Связь между названными параметрами, в отличие от двух предыдущих случаев, носит сильный обратный характер. Таким образом, это значит, что, чем ниже у испытуемых уровень эмоциональной устойчивости, тем выше будет уровень посттравматического стрессового расстройства.

Для преодоления посттравматического стрессового расстройства был предложен социальный проект «Жизнь продолжается!». В данный социальный проект были включены такие мероприятия, как когнитивно-поведенческая терапия, которая включает мысленные образы

травматического события, помогающие преодолеть травму, чтобы получить контроль над страхом; арт-терапия — целенаправленное использование подготовленных элементов художественного творчества, музыки, танца/движения; когнитивная поведенческая терапия, способствующая думать и реагировать на пугающие события, являющийся толчком развития ПТСР; трудотерапия, позволяющая посредством физического труда сконцентрироваться на чем-либо, не связанным с травмирующей ситуацией.

Таким образом, проведя анализ посттравматического стрессового расстройства на фоне утраты, можно утверждать, что на его уровень влияет множество факторов. Но нельзя говорить о том, что наличие хотя бы одного из перечисленных факторов обязательно является «симптомом» ПТСР. В данном случае только совокупность этих факторов дает полную картину о причинах возникновения высокого уровня посттравматического стрессового расстройства на фоне утраты.

По результатам опробированного социального проекта были сделаны следующие выводы: уровень депрессии и тревожности снизился на 86 %, что является результатом снижения общего уровня посттравматического стрессового расстройства. Таким образом, мероприятия социального проекта оказались эффективны в плане преодоления ПТСР лиц, переживших утрату близкого человека.

#### **Список использованной литературы**

1. Вербенко В. А., Хаустова Е. А. Современные аспекты психических расстройств, возникающих вследствие чрезвычайных ситуаций // Таврический Журнал Психиатрии. — 2014. — Т. 18, № 1 (66). — С. 13–17.
2. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса. Теория и практика. — М.: Ин-т психологии РАН, 2009. — 304 с.

УДК 616.89-053.9

***Г. В. Смертина***

*(научный руководитель — канд. пед. наук Л. М. Корчагина)*

#### **ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ДЕПРЕССИИ ПЕНСИОНЕРОВ**

Изучение возможностей применения шкал-опросников депрессии в пожилом возрасте, оценка показателей их валидности и разработка практических рекомендаций для использования в клинической практике.

*депрессия; пожилой возраст; психометрические шкалы; шкалы-опросники; шкалы самооценки депрессии; диагностическая эффективность*

***G. V. Smertina***

*(scientific supervisor — candidate of ped. sciences L. M. Korchagina)*

#### **PECULIARITIES OF DIAGNOSIS OF DEPRESSION SENIORS**

To study possibilities of using depression scales in elderly patients, evaluate the parameters of their reliability and validity and develop practical recommendations on the use of these scales in clinical practice.

*depression; advanced age; psychometric scales; scales/questionnaires; self-rated depression scales; diagnostic efficacy*

Из всех психических расстройств у лиц пожилого возраста чаще всего диагностируется депрессия. Она отрицательно влияет на качество жизни, значительно усугубляет инвалидность вследствие соматического заболевания, является основной причиной самоубийства среди лиц пожилого возраста. Несмотря на наличие эффективных методов лечения, депрессия плохо распознается и нередко плохо лечится. В этой статье описываются особенности диагностики депрессии, полученные после выполненного ранее обзора по интересующей теме.

Социальный паспорт пожилого человека включает в себя следующие характеристики:

- календарный возраст;
- уровень образования, профессию;
- статус пенсионера (пенсионер по старости, бывший военнослужащий и т. д.);
- наличие льгот (участник ВОВ, житель блокадного Ленинграда и т. д.);
- состояние здоровья (медицинский диагноз) наличие или отсутствие вредных привычек, наличие или отсутствие инвалидности;
- трудовая занятость (работающий, неработающий, пенсионер);
- семейное положение (одинокий (ая), есть ли ближайшие родственники или есть супруга);
- физическая активность;
- образ жизни;
- условия проживания;
- темперамент.

Обнаружить депрессивное расстройство помогают различные психометрические шкалы оценки депрессии. Для выявления депрессивной симптоматики наиболее широко применяются Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS), Шкала Бека для оценки депрессии, Шкала Цунга для самооценки депрессии. Эти шкалы заполняются самими пациентами и являются субъективными. Шкала Гамильтона для оценки депрессии (HDRS) и Шкала Монтомгери-Асберг для оценки депрессии (MADRS) чаще используются для оценки тяжести и динамики депрессивного расстройства. Они заполняются исследователями и называются объективными. Несмотря на огромное значение шкал в выявлении и оценке депрессии, решающая роль в диагностике принадлежит врачу-специалисту.

Для пенсионеров характерно состояние одиночества, депрессии, тревоги, возникновение страхов. Социально-психологическая диагностика пожилого человека направлена на выявление типичных синдромов.

Различие депрессии молодого человека и пожилого в том, что пожилой человек живет прошлым. Если вокруг него образовалась пустота, то она заполняется чаще всего отрицательными воспоминаниями, переходящими в психические расстройства, которые мучают и терзают больного. Человек еще и еще раз прокручивает тяжелую ситуацию, возвращая тревожность и беспокойство. Тревожность — это состояние депрессии у пожилых людей. Сравнивая результаты исследования, ученые подтвердили это предположение. В группе молодых людей (до 35 лет) тревогу отметили только у трети опрошенных, а в группе больных старше 55 лет тревожность, страхи, предчувствие подтвердили уже 70 %. Для молодых встреча с Солнцем в утренние часы дарит радость, но в случае с депрессией все наоборот. Состояние угнетенности у пожилых пациентов особенно заметно в утренние часы и идет на спад ближе к вечеру. Депрессивные больные отличаются замедленностью движений и заторможенным мышлением. Они сосредоточены на себе, на своих внутренних ощущениях. Кажется, что эти люди исследуют свой организм, изнутри пытаясь выяснить проблему происхождения той или иной боли. Безразличие к окружающему миру с переменой на приступы тоскливой отрешенности — явные симптомы глубокой степени депрессии.

Пенсионерам необходима комфортная семейная среда с минимальными раздражающими и конфликтными ситуациями, которая ограждала бы их от негативных впечатлений и переживаний. Создание благоприятных условий психического старения с преобладанием положительных эмоций повышает оптимистическое отношение к жизни, вытесняя страх приближающейся смерти. Для этого используются методы и технологии, наиболее распространенными из которых являются психотерапевтические.

Примером из практики служит терапевтическое воздействие на человека посредством художественного (изобразительного) творчества (арт-терапия). Совместное общение людей, встре-

чи, разговоры, распевание песен (вокалотерапия). Совместные походы в музеи, выставки, театры (имаготерапия). Этот метод активно практикуется в Комплексном центре обслуживания населения города Рязани. Лечебное воздействие чтением (библиотерапия) часто используется на практике. Аналогичное лечение замечено в кардиодиспансере города Рязани. Пересказ наиболее понравившихся фильмов и совместный просмотр фильмов советской эпохи, обсуждение ярких моментов, жизненных ситуаций (имаготерапия) благотворно влияет на психоэмоциональное состояние пенсионеров и активно применяется нами на практике. Все это не только повышает эмоциональный заряд, но и способствует укреплению социальных контактов.

Пример апробации трудотерапии — восстановление и компенсация нарушенных функций при помощи деятельности, направленной на создание совместного продукта. В работе с пожилыми людьми используется несколько вариантов трудотерапии: например, работа на дачном участке создает умеренную физическую нагрузку, общение с соседями, обсуждение погоды, посадки, уборки урожая, продолжительное пребывание на свежем воздухе — общеукрепляющая и тонизирующая психотерапия, способствующая повышению общего жизненного тонуса пожилого человека, создающая психологические предпосылки для реадaptации.

На практике в работе с пенсионерами используется метод (бытовой) обучения самообслуживанию, направленному на устранение беспомощности подопечного пожилого человека. Мы совместно с нашими подопечными сажаем на огороде, ухаживаем за животными (курами, козами), если подопечный проживает в сельской местности; просим пожилого человека помочь нам в приготовлении обеда, ужина (почистить овощи, перебрать зелень, крупу), заварить чай, лепить пельмени, погладить белье, то есть наши подопечные не отстранены от посильной работы во дворе и на кухне (но при условии их желания). Особенно полезна восстановительная (функциональная) пальчиковая гимнастика после инсульта, которая воздействует на поврежденную часть тела. Чтение вслух подопечным способствует восстановлению нарушенной речевой функции. Задача не в том, чтобы подать «стакан воды», а в том, чтобы подопечный сам мог «дотянуться» и взять его. Проводится гимнастика с пожилым человеком. При хорошем самочувствии подопечный спускается и поднимается по лестнице ради того, чтобы не утратить навыки хождения. Все это делается ради высокой мотивации. Она может быть разной в зависимости от ситуации. Кто-то не хочет уезжать к родственникам или в пансионат и поэтому через силу тренируется, кто-то живет ради помощи своим состарившимся детям, так как у долгожителя пенсия в разы выше, чем у его детей-пенсионеров, кто-то живет ради помощи супругу/супруге, прикованным к постели после инсульта. В практике одним из видов психотерапии считается логотерапия (терапия верой). Одна из подопечных узнав о том, что она неизлечимо больна, отказалась от пищи и, находясь в глубочайшей депрессии, не хотела жить, и только убеждение в том, что сознательное голодание приравнено к самоубийству, остановило ее от задуманного.

После выхода на пенсию многим пожилым гражданам необходимо чувствовать себя полезным обществу. Участие в волонтерском движении — не только хорошая возможность оказывать помощь нуждающимся, но и применять свой опыт на практике. Например, помощь соседки-пенсионерки своей пожилой подруге дает огромный стимул к жизни. Нами встречено это на практике не раз. Также уход за внуками и правнуками играет огромную роль в их жизни. Они чувствуют свою необходимость в уходе, воспитании подрастающего поколения. Общение пожилого с авторитетным для него человеком (родственником или знакомым) дает положительный результат при достижении определенной цели. Например, авторитет другого человека помог моему подопечному преодолеть страх оперативного вмешательства на сердце, что улучшило его состояние.

Психосоциальное сопровождение пенсионеров, прежде всего, связано с решением социально-экономических и социально-демографических проблем. Это животрепещущая тема. Во всех странах мира идут дискуссии о возрасте выхода на пенсию, размерах пенсии, системе пенсионного обеспечения. Нередко обсуждение пенсионных проблем переходит в массовые протесты населения. Россия не исключение. Проблема, связанная с пенсионным обеспечением, одна из приоритетных. В возрастном отношении основная часть пенсионеров относится к категории пожилых людей, поэтому психолого-социальное сопровождение пенсионеров совпадает с работой по оказанию помощи пожилым.

## Список использованной литературы

1. Социальная психология : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. — М., 2005. — 240 с.
2. Психиатрия: национальное руководство / под ред. Т. Б. Дмитриевой, В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2009.

УДК 364.28

*О. В. Старикова*

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ»

Данная статья посвящена изучению причин и факторов возникновения семейного насилия, механизмов совершения преступлений против близких родственников, психологических особенностей осужденных за преступления внутри семьи.

*внутрисемейные преступления; криминализация в сфере семейных отношений; тяжкие насильственные преступления; социально-психологические характеристики осужденных*

*O. V. Starikova*

### THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE CONCEPT OF DOMESTIC CRIMES

This article is devoted to the study of the causes and factors of family violence, mechanisms of committing crimes against close relatives, psychological characteristics of those convicted of crimes within the family.

*intra-family crimes; criminalization in the sphere of family relations; serious violent crimes; social and psychological characteristics of convicts*

В условиях современной России происходит увеличение количества преступлений, совершенных близкими людьми против своих кровных родственников, около 30–40 % всех тяжких насильственных преступлений совершается в семье, и это вызывает особое беспокойство, так как подобная криминализация в сфере семейных отношений используется в качестве способа разрешения как жизненно важных, так и незначительных проблем. Семья перестает играть роль центра психологической защиты ее членов. Насилие оказывает не только физическое, но и серьезное психическое воздействие на ребенка. Оно ломает и подавляет уязвимую, слабую личность, при этом в личности, способной оказать сопротивление, рождает протест, проявляющийся в девиантном, деликвентном поведении.

Преступления внутри семьи характеризуются применением насилия к любому из ее членов, как взрослым, так и детям. Они носят различный характер и тяжесть совершения, от нанесения легких телесных повреждений, до тяжких телесных повреждений, повлекших за собой смерть потерпевшего.

Как правило, в структуре внутрисемейного насилия основой является конфликт между членами семьи либо окружением семьи и ее членами. Причем подобные преступления совершаются как в гражданском, так и зарегистрированном браке. Статистика показывает, что насильственные преступления совершаются чаще, чем корыстные.

Насильственные преступления внутри семьи являются общемировой, глобальной проблемой. Практика показывает, что в России преступления, совершаемые против близких людей, входящих в семейный круг, совершаются с большей частотой, чем против знакомых, которые родственниками не являются, а преступления против знакомых — с большей частотой, чем против незнакомых людей. Наиболее часто внутрисемейные преступления совершаются одним супругом по отношению к другому.

Домашнее насилие — повторяющийся цикл с постоянным увеличением частоты, имеющий характер физического, словесного, духовного и экономического давления. Его целью является контроль, запугивание, внушение чувства страха, с тем чтобы контролировать или пытаться контролировать поведение и чувства другого человека.

К сожалению, часто мы можем встретить мифы о внешнем виде и социальном положении женщины, о ее якобы провокационном поведении, способствующем подобному насилию. Однако анализ подобных ситуаций подтверждает: насилие существует во всех социальных группах независимо от уровня дохода, образования, положения в обществе, классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов. Оно возможно как в семьях гетеросексуалов, так и сексуальных меньшинств.

Семейное насилие имеет следующие черты:

– частота, степень жестокости физического насилия, его повторяемость возрастает с каждым последующим разом;

– наблюдаются так называемые качели, когда насильственное и оскорбительное поведение чередуется с извинениями, обещаниями измениться, демонстрируемым покладистым поведением обидчика;

– эскалация опасности возрастает стремительно, если жертва изъявляет желание сопротивляться подобному отношению к себе, прервать отношения вообще.

В России в конце 1990-х гг. широко обсуждалась проблема внутрисемейного насилия, результатом чего стало создание проекта закона «Об основах социально-правовой защиты от насилия в семье», который, к сожалению, так и остался проектом. В проекте Федерального закона «Об основах социально-правовой защиты от насилия в семье» были четко сформулированы и даны определения основным видам насилия:

«...Физическое насилие: умышленное нанесение одним членом семьи другому члену семьи побоев, вреда здоровью, умышленное лишение свободы одним членом семьи другого члена семьи жилья, пищи, одежды и иных нормальных условий жизни, а также уклонение родителей несовершеннолетних, их опекунов, лиц, которые взяли несовершеннолетних в семью на воспитание, от удовлетворения их потребностей в уходе, заботе о здоровье и личной безопасности, что может привести члена семьи к смерти, причинить вред его физическому или психическому здоровью, физическую боль, нанести ущерб чести и достоинству его личности, а также психическому, физическому или личностному развитию пострадавшего ребенка;

– сексуальное насилие: деяние одного члена семьи, посягающее на половую неприкосновенность или половую свободу другого члена семьи, а также действия сексуального характера по отношению к несовершеннолетнему, нарушающие его психическое развитие;

– психическое насилие: умышленное унижение чести и достоинства одним членом семьи другого члена семьи или принуждение (понууждение) его посредством угроз, оскорблений, шантажа к совершению им правонарушений или деяний, представляющих опасность для его жизни или здоровья, а также ведущих к нарушению психического, физического или личностного развития несовершеннолетнего члена семьи;

– насилием в семье признаются любые умышленные действия физической, сексуальной, психологической или экономической направленности одного члена семьи по отношению к другому в случае, если эти действия нарушают конституционные права и свободы члена семьи как человека и гражданина и наносят ему моральный вред, вред его физическому и психическому здоровью...»<sup>1</sup>

Таким образом, определения, которые сформулированы в данном законопроекте, полно и четко отражают весь спектр изучаемой проблемы, что позволяет ее достаточно полно анализировать.

---

<sup>1</sup> Об основах социально-правовой защиты от насилия в семье : проект федер. закона // КонсультантПлюс.



При изучении ситуаций насилия в семье возникает ряд сложностей — высокая степень ее латентности, отсутствие официальной статистики случаев семейного насилия. Связано это с тем, что потерпевшие не желают обращаться в полицию, так как не доверяют правоохранительным органам, боятся лишиться материальной поддержки, в силу своих индивидуально-психологических особенностей не могут этого сделать, считают, что правоохранительные органы не могут обеспечить реальную защиту. Кроме того, статистика, характеризующая преступления, не выделяет из массы совершенных преступлений насильственные правонарушения, совершенные внутри семьи.

На учете в органах МВД России состоит около нескольких миллионов человек, которые совершали внутрисемейное насилие. Среди них — дебоширы, люди с неустойчивой нервной системой — 205 тыс.; алкоголики — 400 тыс., психически больные — 40 тыс. Соответственно, путем простого подсчета мы видим, что оставшиеся 3 355 000 домашних тиранов могут считаться нормальными, уважаемыми людьми.

Статистика показывает, что в настоящее время в России жертвами убийств от действий супруга в 70 % случаев становились женщины. От последствий насилия в семье в России каждые 40 минут умирает одна женщина. Хотя бы один раз в своей жизни 80 % женщин становились жертвой внутрисемейного преступления. Ежегодно около 2 тыс. женщин заканчивают жизнь самоубийством, не выдерживая побоев и оскорблений.

Как показывают эмпирические исследования, семейные бытовые убийства составляют около 40 % из всех убийств, имеющих место в России. Совершается около 12 000 убийств внутри семьи за один год, из них: 65 % — супружеские убийства (более 25 % всех совершаемых в России убийств). Другими словами, четверть насильственных преступлений в Российской Федерации носит ярко выраженный характер внутрисемейного преступления, при этом женщин среди жертв преступлений внутри семьи больше, чем мужчин.

К сожалению, декриминализация побоев в 2017 г. снизила ответственность «домашних тиранов», существует тенденция постоянного уклонения на законодательном уровне от решения вопросов защиты от домашнего насилия и отклонения законопроектов, направленных на защиту от насилия в семье.

Однако цифры статистики говорят о насущной необходимости решения данного вопроса. До 2017 г. статистика преступлений в семье постоянно возрастала. Так, в 2012 г., по данным МВД, было зарегистрировано 34 тыс. жертв домашнего насилия, в 2014 г. — 42,8 тыс., в 2016 — 65,5 тыс.

После принятия закона о частичной декриминализации побоев в отношении близких в январе 2017 года, число потерпевших от домашнего насилия упало с 65,5 тыс. до 36 тыс. человек. Теперь побои и легкие телесные повреждения, нанесенные близкими внутри семьи, отнесены к административным правонарушениям и караются штрафом.

Однако, по официальным данным Росстата, в 2017 г. из-за преступных посягательств погибли 8,5 тыс. женщин, с учетом оценки экспертов, утверждающих, что доля семейно-бытовых причин в структуре тяжелых насильственных преступлений составляет 40 %. Похожие цифры неоднократно озвучивали члены Совета по развитию гражданского общества и правам человека (СПЧ).

По мнению члена правозащитного совета Санкт-Петербурга Наталии Ходыревой, статистика МВД о насильственных преступлениях против близких — лишь вершина айсберга. «Надо увеличить цифры в 15–25 раз, чтобы понять реальный масштаб совершаемых преступлений», — считает она.

Таким образом, актуализация данной проблемы является крайне необходимой для дальнейшего более глубокого изучения.

#### Список использованной литературы

1. Власова Е. В. Проблемы насилия в семье // Круглый стол. — Насилие и ненасилие в современном мире. — Ростов-н/Д, 2002.
2. Старикова О. В. Анализ наиболее распространенных проблем, вызывающих повторные правонарушения среди несовершеннолетних, с перечнем мер по их профилактике // Прикладная юридическая психология. — 2010. — № 3. — С. 70–78.

3. Старикова О. В. Хрушкова К. А. Психологические особенности Я-концепции осужденных за преступления против близких родственников // Прикладная юридическая психология. — 2011. — № 3. — С. 105–115.

4. Старикова О. В. Механизмы формирования личности осужденных за преступления внутри семьи // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов Всерос. симпозиума психологов, Рязань, 5 апреля 2019 г. / под общ. ред. Д. В. Сочивко. — Рязань : Академия ФСИН России, 2019. — С. 298–309.

5. Старикова О. В. Социально-психологические характеристики осужденных за насильственные преступления внутри семьи. Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом // Сб. тез. выступл. и докл. участников Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань : Академия ФСИН России, 2018. — С. 900–907.

6. Сухов А. Н. Конфликты в первичных коллективах осужденных : учеб.-практ. пособие. — Рязань : Рязан. высш. шк. МВД СССР, 1978. — 72 с.

7. Сухов А. Н. Прикладная социальная психология : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. — 688 с.

УДК 364.65

*А. Н. Сухов*

## ОБЪЕКТЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается широкий круг вопросов, относящихся к проблеме объектов психосоциальной работы. В ней раскрываются различные подходы к обоснованию названия, критериев отнесения различных социальных групп к объектам психосоциальной работы, их классификации.

*объекты; трудная жизненная ситуация; социально-дезадаптивная ситуация; критерии; классификация; психосоциальная работа; клиенты социальных служб*

*A. N. Sukhov*

## OBJECTS OF PSYCHOSOCIAL WORK

This article addresses a wide range of issues related to the problem of objects of psychosocial work. It reveals various approaches to justifying the name, the criteria for classifying various social groups as objects of psychosocial work, and their classification.

*objects; difficult life situation; socially-maladaptive situation; criteria; classification; psychosocial work; clients of social services*

Тема, обозначенная в названии статьи, носит не только дискуссионный, но на самом деле актуальный, без преувеличения, можно сказать, проблемный характер. Это действительно так.

В этом контексте наиболее острыми и спорными являются такие аспекты обозначенной темы, как: а) название объектов психосоциальной работы, б) показатели отнесения лиц к объектам социальной работы.

Согласно действующему законодательству, объекты психосоциальной работы должны именоваться как пользователи, получатели или потребители социальных услуг. На практике молодым сотрудникам социальных служб строго-настроено приказано обращаться именно так к объектам социальной работы. Но далеко не все социальную помощь готовы называть услугами.

Не случайно, например, в США прибегают в подобных случаях к употреблению вместо услуги таких понятий, как “welfare”, то есть программа выплаты социальных пособий, иначе говоря, поддержка, в том числе “Obama care”, что означает забота. Хотя Д. Трампом данное

понятие было отменено, но далеко не все согласны. Исходя из этого, объекты психосоциальной работы следует называть клиентами социальных служб, а не пользователями услуг. Это нисколько не противоречит международным стандартам и даже наоборот. Так, К. Роджерс опубликовал известный труд под названием: «Клиентоцентрированная терапия», поэтому профессор А. Н. Сухов в учебном пособии «Психология социальной работы» так и поступил, назвав объекты психосоциальной работы клиентами социальных служб. Такой подход в данной ситуации оправдан со всех точек зрения. Помимо финансовых и физических услуг объекты психосоциальной работы нуждаются и в других видах помощи, которые услугами назвать язык не поворачивается. Это все-таки нечто другое, гораздо большее.

Но на этом проблема названий в социальной сфере не заканчивается.

Требуют более серьезного и честного обоснования также такие названия, как социальная аптека, социальное такси. Вещи следует называть своими именами.

Вместе с тем характеристика объектов психосоциальной работы с населением будет совершенно неполной и неточной без научного анализа такого понятия, как трудная жизненная ситуация. Надо сказать, что оно не просто достаточно широко, а повсеместно используется и применяется в юридических документах, учебной, научной литературе и т. п.<sup>1</sup>

Тем не менее понятие не воспринимается специалистами как научный термин, а скорее относится к повседневной, обыденно-бытовой лексике. Когда же ему пытаются придать научное обоснование, то прибегают, как правило, к таким понятиям, как дезадаптивная, то есть кризисная, критическая, конфликтная, стрессовая, фрустрационная, экстремальная, социально напряженная ситуация.

Дело в том, что за понятием «трудная жизненная ситуация» не стоит никакой теоретической базы. Оно не обосновано и не несет на себе практически никакой научной нагрузки. В него можно вложить любой смысл, поэтому предпочтителен термин «социально-дезадаптивная ситуация», то есть социально напряженная ситуация, хотя с точки зрения конъюнктуры это не совсем, наверное, желательно.

Нищета, безработица, насилие, аддиктивное поведение, конфликтная ситуация, кризис и т. п. — примеры социальных проблем, социально-дезадаптивных, напряженных ситуаций.

Итак, под трудной жизненной ситуацией следует понимать лишь те ситуации, которые известны науке. Перечень их приведен выше.

Как известно, дезадаптация бывает двух основных видов: психофизиологическая и социально-психологическая. В то же время следует иметь в виду, что она имеет количественное, шкальное измерение и проявляется в соответствующем уровне.

Следует подчеркнуть, что, согласно общепринятой точки зрения, показателями психофизиологической адаптации считаются состояние здоровья, настроение, тревожность, степень утомляемости, активность поведения. Стойкие нарушения психической адаптации проявляются в клинически выраженных психопатологических синдромах и (или) в отказе от деятельности. По продолжительности дезадаптация может быть временной и устойчивой.

По своей природе дезадаптация может быть обусловлена, как индивидуальными особенностями человека, так и социальными условиями, природными и другими явлениями.

Понятием «социально-психологическая дезадаптация» обозначается и отклоняющееся поведение как результат асоциализации. Выделяют различные виды социальной дезадаптации.

Формы дезадаптации различны, например, аддиктивное поведение (алко-, наркозависимость), деликventное и суицидальное поведение, проституция и т. п.

Кроме того, в зависимости от природы и характера дезадаптации выделяют патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию, которые могут встречаться как отдельно, так и в сложном сочетании.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями в психическом развитии и его патологиями, а также нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы.

---

<sup>1</sup> См.: Сухов А. Н. Основы психосоциальной работы с населением : учеб. пособие. М. : Флинта, 2013. 638 с.

Социальная дезадаптация проявляется в падении уровня жизни, нищенском существовании; определенных моделях поведения в условиях выживания; нарушении норм морали и права; в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, ценностных ориентаций, социальных установок.

Иными словами, в условиях социальной дезадаптации возникает целый «букет» синдромов. Речь идет о таких типичных негативных социально-психологических явлениях, как различные виды кризиса (личностный, групповой, семейный, организационный, массовый); защитные реакции на фрустрацию (агрессии и т. д.); стресс, дистресс; повышенный уровень конфликтности; социальные страхи; депрессия, апатия, одиночество; «невроз безработного»; «культурный шок» мигранта; посттравматический синдром (ПТСР); «катастрофическое сознание»; комплекс неполноценности из-за трудностей самореализации; повышенный уровень риска; безнравственная и криминальная модель достижения успеха; недовольство; увлечение чудом, мистификация; экзистенциальный вакуум; различные виды деформации, отклоняющееся, в том числе аддиктивное поведение (игромания, интернет-зависимость как уход от действительности, бегство от реалий), склонность к суициду; снижение социально-демографических показателей; уровень бедности, падение доходов, потребительского спроса и т. д.<sup>2</sup> Проблема объектов психосоциальной работы связана также и с тем, что отсутствуют четкие, ясные, отвечающие международным стандартам критерии отнесения лиц к объектам социальной работы. В России продолжается работа по выработке критериев, оснований для отнесения граждан к объектам психосоциальной работы. В результате должны быть разработаны такие показатели, которые позволят определить реальные объекты психосоциальной работы.

Практически во всех странах мира независимо от их уровня развития имеется постоянная (инвариантная, константная по существу) категория населения. Она состоит из группы так называемых беспомощных (инвалиды, пожилые, неизлечимо больные и т. д.) и потому находится в дезадаптивной нише, — ситуации выживания. Это бесспорно не просто важный, а по существу приоритетный объект психосоциальной работы. Как правило, в этих целях прежде всего используются медико-правовые и экономико-правовые основания.

Вместе с тем можно выделить статичные и динамичные основания (критерии, показатели) отнесения лиц к объектам психосоциальной работы. Когда социально-дезадаптивные ситуации (выживание) являются следствием личностных изменений и деформации (утрата здоровья, возраст, аддиктив и т. п.), то это, как правило, статичные, устойчивые основания отнесения к объекту психосоциальной работы. Есть категория населения, которая не способна самостоятельно выживать в силу состояния здоровья, возраста ни физически, ни физиологически. Они, бесспорно, относятся к объектам социальной работы. Именно к ним в первую очередь должны быть применимы минимальные государственные стандарты (набор потребительской корзины, прожиточный минимум). Эту категорию следует действительно достойно «защищать» на уровне мировых минимальных гарантированных доходов (пособий).

Но когда социально-дезадаптивные ситуации возникают вследствие влияния социально-экономических факторов (например, кризис), сезонных условий то в данном случае действуют иные, а именно динамичные или динамико-статичные основания отнесения к объекту психосоциальной работы. Условия могут измениться, и социально-дезадаптивные ситуации, например бедность, способны исчезнуть вместе с ними.

МРОТ (минимальный размер оплаты труда) — стандарт, имеющий отношение к здоровой, работающей части населения. Исходя из этого, в данном случае речь должна идти прежде всего не только об условиях выживания, а о качестве жизни различных социальных групп путем введения стандартной оплаты труда за час, создания условий для достижения успеха и т. д. В этом контексте должны быть изменены акценты в психосоциальной работе. В качестве приоритета должны выступать прежде всего стратегии и технологии, в том числе национальные проекты развития, а не только преодоления деформированных социально-психологических явлений<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> См.: Сухов А. Н. Социально-психологические технологии работы с различными группами населения : учеб. пособие. М., 2019. С. 271.

<sup>3</sup> См.: Сухов А. Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 382 с.

Прежде всего на макроуровне речь должна идти о социальной политике по созданию современного общества среднего достатка на основе мировых социальных стандартов, традиционных ценностей, соблюдения прав и свобод, а также наличия вполне реальных возможностей достижения успеха. В связи с этим границы предмета психосоциальной работы с населением должны быть значительно расширены. В этом состоит исторический тренд, связанный с модернизацией социальной структуры современного общества.

#### Список использованной литературы

1. Сухов А. Н. Социально-психологические технологии работы с различными группами населения : учеб. пособие. — М., 2019. — 271 с.
2. Сухов А. Н. Социальная работа в пенитенциарных учреждениях : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. — 382 с.
3. Сухов А. Н. Основы психосоциальной работы с населением : учеб. пособие. — М. : Флинта, 2013 — 638 с.

УДК 378.936

*Е. Е. Сухова, О. А. Голодова*

#### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ПРОФИЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ НАПРАВЛЕНИЯ 39.03.02 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»**

Статья посвящена некоторым аспектам интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами. Дается анализ тематики студенческих работ, посвященных проблемам социальной работы за рубежом.

*интеграция; профессионально ориентированный иностранный язык; компетентностный подход; профессионально ориентированный подход; лингвистическая компетентность; профессиональная компетентность*

*Е. Е. Sukhova, O. A. Golodova*

#### **ON SOME ASPECTS OF THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE” INTEGRATION WITH PROFILE DISCIPLINES OF THE DIRECTION 39.03.02 “SOCIAL WORK”**

The article deals with some aspects of “Foreign language” integration with profile disciplines. Analyzed are the themes of students’ works connected with the problems of social work abroad.

*integration; professionally-oriented foreign language; competence approach; professionally-oriented approach; linguistic competence; professional competence*

Изучение профессионально ориентированного иностранного языка как на бакалавриате, так и в магистратуре предполагает повышение лингвистической и профессиональной компетентностей обучающихся, формирование компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

В учебном процессе по преподаванию профессионально ориентированного языка кафедры иностранных языков РГУ имени С. А. Есенина использует компетентностный, профессионально ориентированный, компаративный подходы, технологию профессионально ориентированного обучения.

Особое внимание уделяется процессу интеграции иностранного языка в учебном процессе с профильными дисциплинами.

В вузе интеграция дисциплин проявляется наиболее ярко в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык». Это объясняется ярко выраженным межпредметным характером иностранного языка, так как изучается не только сам язык, но и культура народа — носителя языка. В лингвистическом вузе это профессиональный пласт культуры страны изучаемого языка. Основные положения программы дисциплины:

а) овладение иностранным языком является обязательным для профессиональной подготовки бакалавров и магистрантов всех направлений;

б) вузовский курс иностранного языка рассматривается как один из этапов непрерывного образования школа — вуз — послевузовское образование (повышение квалификации, самообразование);

в) преподавание иностранного языка в лингвистическом вузе нацелено на усвоение иностранного языка бакалаврами, магистрантами и аспирантами как инструмента международного общения в профессиональной сфере.

Процесс изучения иностранного языка на всех уровнях высшего образования решает три основные взаимосвязанные задачи:

- повышение лингвистической компетентности студентов;
- приобретение дополнительных знаний в профессиональной сфере путем изучения аутентичных специальных текстов и повышения на этой основе профессиональной компетентности;
- развитие профессионально значимых качеств личности в системе двухуровневого образования, способствующих готовности к выполнению будущей профессиональной деятельности (сам обучаемый (студент) выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на отношениях сотрудничества и партнерства, развития самостоятельности и инициативы обучаемых).

Изучение исследований по проблеме обучения профессионально ориентированному иностранному языку, собственный теоретический и эмпирический опыт позволили определить основные принципы, способствующие повышению профессиональной и лингвистической компетентностей бакалавров и магистрантов: принципы профессионально ориентированной, социокультурной и гуманистической направленности, блочного структурирования профессионально ориентированного учебного материала, коррелятивности, тематической детерминированности всех языковых аспектов, информационной насыщенности заданий, компаративности, градации сложности изучаемого материала.

В процессе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка преподаватели кафедры иностранных языков РГУ имени С. А. Есенина широко используют различные методы активного обучения (ролевые игры, тренинги, кейс-стади), применяют тестирование, технические средства обучения, новейшие информационные технологии, технологию проблемного обучения, личностно ориентированного обучения, технологию изучения и обобщения передового педагогического опыта.

Исходя из этого, мы полностью согласны с Л. П. Костиковой, которая справедливо указывает, что в процессе обучения иностранному языку необходимо сделать акцент на логике текста, умении сформировать цель исследования, понимать особенности межкультурной коммуникации.

Следует отметить, что основные положения своих научных исследований преподаватели кафедры активно внедряют в учебный процесс, совершенствуя лингвистическую подготовку бакалавров и магистрантов и повышая их профессиональную компетентность.

Например, в рамках обучения профессионально ориентированному иностранному языку студенты направления 39.03.02 «Социальная работа» знакомятся с организацией социальной работы в Великобритании. На материале аутентичных источников рассматриваются такие аспекты, как история создания социальных служб, возможности получения профессии и повышения квалификации по данной специальности, а также возможные сферы реализации социальных работ в стране изучаемого языка, формы и виды социального обслуживания населения, вопросы семьи, жестокого обращения с детьми, заботы и защиты нуждающихся детей, усыновления и опеки, проблемы злостных привычек (наркомания, алкоголизм и т. д.),

формы социальной работы с молодежью, работа с малолетними правонарушителями в Великобритании, работа с престарелыми слоями населения, недееспособными, людьми с ограниченными физическими и психологическими возможностями, осуществление социальной помощи на дому, в казенных учреждениях и т. п. Студенты самостоятельно выбирают тематику исследований для участия в научно-практической конференции, посвященной образованию и профессиональной деятельности в стране изучаемого языка, руководствуясь кругом профессиональных интересов или темой курсовой работы.

Некоторых студентов интересуют возможности социальной помощи в решении семейных проблем. Так, С. Ершова в статье «Социальные проблемы в американской семье» рассматривает причины сокращения числа официальных браков, отмечая такие тенденции, как снижение возраста вступления в брак, рост количества разводов, изменения в распределении семейных обязанностей, увеличение числа неполных семей, гражданских браков. Следует отметить, что источником проблем она называет процесс отмирания традиционных ценностей.

Обращаясь к проблеме «Супружеских конфликтов в Великобритании», А. Ефремов опирается на статистические данные и рассматривает способы их урегулирования, руководствуясь анализом работ зарубежных аналитиков Дэвида Марджорибанка и Клары Хестон.

Заслуживает внимания статья С. Зюзиной «Конфликты в студенческих группах в Великобритании», в которой студентка отмечает влияние конфликтной обстановки на академическую успеваемость и, как следствие, на профессиональные умения. Статья затрагивает возможности и способы причин конфликта и пути их устранения.

А. Бреус обращается к актуальной международной проблеме злоупотребления наркотическими веществами в работе «Борьба с наркоманией в Великобритании», делая упор на превентивные меры, пропаганду ЗОЖ, медицинскую грамотность в данной сфере, отмечая специфические формы сопротивления явлению на государственном уровне.

П. Кулипанова в статье «Проблема алкоголизма в Великобритании» сосредоточивает внимание на признании наличия данной проблемы в молодежной среде, среди подростков. Рассматриваются варианты мер и плана борьбы со злом.

Анализируя «Проблемы безработицы в Великобритании», П. Епанешникова отмечает ее связь с такими асоциальными явлениями как рост преступности, снижение уровня жизни, рост эмиграции. Автор подчеркивает, что жертвами данного социального явления прежде всего является молодежь. Статья также освещает взгляд на пособия по безработице, отмечая последствия данного фактора.

Магистрант 1 курса Л. А.-Х Угурчиева в работе «Особенности стилей детско-родительских отношений в зарубежных странах» проводит сравнительный анализ разных типов подхода к системе воспитания — индивидуалистического (западного) и коллективистического (восточного).

Процесс интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами осуществляется в следующих формах, предусмотренных программой: аудиторные занятия; различные виды самостоятельной работы, внеаудиторная работа, курсы по выбору.

Все вышеперечисленные формы работы способствуют реализации программных целей: совершенствованию языковой подготовки в области профессиональной деятельности, повышению профессиональной компетентности, личностно-профессиональному развитию студентов.

В целях повышения эффективности предмета «Иностранный язык» с профильными дисциплинами и повышение на этой основе языковой и профессиональной компетентности необходимо следующее:

– создавать и использовать в учебном процессе по преподаванию иностранного языка учебно-методические пособия, основанные на аутентичных профессионально ориентированных текстах, содержащих материалы по отраслевому страноведению, которые базируются на принципе диалога культур;

– усиливать корреляцию иностранного языка с профильными дисциплинами за счет увеличения объема часов, отводимых на изучение этой дисциплины, введения курсов по выбору, чтобы изучение иностранного языка не заканчивалось раньше прохождения большинства профилирующих дисциплин;

– в соответствии с тенденцией интернационализации образования шире использовать обмен преподавателями и студентами, способствующий получению профессионально ориентированной социокультурной информации непосредственно от носителей языка;

– поощрять на выпускающих кафедрах использование студентами в учебном процессе переводов профессионально ориентированных материалов по актуальным проблемам в профессиональной сфере, которые еще не получили освещения в русскоязычных источниках.

Вышеприведенные меры не претендуют на полноту решения проблемы интеграции предмета «Иностранный язык» с профильными дисциплинами. Существует еще целый ряд проблем, ожидающих своего детального изучения. Это, в первую очередь, по нашему мнению, вопросы разработки системы курсов по выбору по отраслевому страноведению, выявления объективных критериев определения уровней повышения профессиональной компетентности, применения новых информационных технологий в целях повышения профессиональной компетентности студентов.

#### Список использованной литературы

1. Костикова Л. П. К вопросу об обучении иностранному языку для научно-исследовательских целей // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного языка в вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 25 апр. 2019 г. / отв. ред. Е. Е. Сухова, Т. В. Ризина. — Рязань : Концепция, 2019. — 152 с. — С. 39–42.

2. Сухова Е. Е. Повышение профессиональной компетентности в процессе работы над специальными аутентичными текстами // Проблемы преподавания профессионально ориентированного языка в вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 марта 2016 г. / отв. ред. Е. Е. Сухова, Т. В. Ризина. — Рязань : Концепция, 2016. — 140 с. — С. 80–82.

3. Чернявская Е. С. Повышение качества лингвистической подготовки курсантов военного вуза // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного языка в вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2018 г. / отв. ред. Е. Е. Сухова, Т. В. Ризина. — Рязань : Концепция, 2018. — 148 с. — С. 93–95.

УДК 316.36

*Л. А.-Х. Угурчиева*

### РАЗВИТИЕ СТИЛЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья освещает различные стили детско-родительских отношений. В ней рассматривается зависимость стиля семейного отношения от ряда факторов. В статье приводится социальный проект, влияющий на гармонизацию внутрисемейных отношений.

*детско-родительские отношения; стили семейного отношения; гармонизация внутрисемейных отношений*

*L. A.-H. Ugurchieva*

### THE DEVELOPMENT OF PARENT-CHILD STYLES IN SINGLE-PARENT FAMILIES: AN EMPIRICAL ASPECT

The article covers various styles of parent-child relationships. Depending on a number of factors. In an article devoted to social projects that affect the harmonization of family relations.

*parent-child relationships; stylization of family relationships; harmonization of family relations*



В настоящее время наблюдается значительный рост количества разводов. По статистике в 2017 г. процент разводов от общего числа браков составил 61 %, в результате чего увеличивается количество детей, воспитывающихся в неполных семьях, социализирующая функция которых, как правило, не реализуется в полном объеме по ряду причин социально-экономического и психологического характера<sup>1</sup>.

Родителям мешают воспитывать своих детей загруженность на работе, неорганизованный быт, низкий уровень педагогической культуры. У детей из неполных семей наблюдаются такие проблемы, как отсутствие дисциплины, низкая успеваемость, повышенная потребность во внимании со стороны взрослого, конфликты со сверстниками и побеги из дома.

Для полноценного развития личности ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, зависящие главным образом от детско-родительских отношений, которые сложились в семье. С одной стороны, первостепенный фактор родительского отношения — любовь, определяющая доверие к ребенку, удовольствие и радость от одного только общения с ним, стремление окружить ребенка защитой и заботой. С другой же стороны, в родительском отношении наблюдается контроль и требовательность. Данный конфликт и определяет одно из сильнейших противоречий детско-родительских отношений.

Итак, стиль детско-родительских отношений — система образования и воспитания, которая складывается в рамках конкретной семьи и усилиями родителей и родственников, имеет определенное содержание, направленное на развитие всех сторон личности ребенка<sup>2</sup>.

Существуют следующие стили семейного воспитания: демократический (когда решения принимаются совместными усилиями родителей и детей; поощряется самостоятельность ребенка, ему оказывается всесторонняя поддержка), авторитарный (любые решения возлагаются исключительно на родителей, интересы ребенка не учитываются, его самостоятельность ограничена, поведение жестко контролируется), либеральный (для детей не предусмотрено никаких ограничений и запретов, ответственности)<sup>3</sup>.

В различных исследованиях, проведенных среди неполных семей (П. Г. Гасанова и Д. М. Даудова; Ю. В. Ильных; Г. А. Литвинов, Э. Р. Зарединова, З. С. Меджитова и Э. Э. Фазылова), было выявлено, что в неполных семьях наблюдаются высокие значения по шкале «авторитарная гиперсоциализация». Таким образом, мать, воспитывающая ребенка в одиночку, чаще, чем мать в полной семье, требует от него абсолютного повиновения и в некоторой степени силой навязывает ему свою волю, предъявляет к нему такие требования, которые не всегда соответствуют его возможностям.

В исследованиях П. Г. Гасановой и Д. М. Даудовой прослеживается следующая закономерность, встречающаяся в неполных семьях: повышенный страх матери расстаться со своим ребенком, в особенности если ребенок — единственный в семье, ради которого она «пожертвовала» своей жизнью. Материнские чувства, как основной источник эмоционального благополучия ребенка, его психологического здоровья, никак не зависят от того, воспитывает мать ребенка в одиночку или с мужем. Матери как в полных, так и в неполных семьях испытывают гордость за своего ребенка, за его достижения, победы и всегда воспринимают таким, какой он есть. Также очень важно отметить, что, несмотря на достаточное количество трудностей, с которыми сталкивается женщина, воспитывающая ребенка в одиночку, ее отношение к себе как к родителю несколько не отличается от женщин, воспитывающих детей в полной семье. Это может свидетельствовать о том, что матери-одиночки вполне удовлетворены тем, как они справляются с обязанностями по уходу и воспитанию ребенка<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Статистика браков и разводов в России. URL : <http://semeinoe-pravo.net/statistika-brakov-i-razvodov-v-rossii/> (дата обращения: 17.06.2019).

<sup>2</sup> Данилова М. В., Наумова Д. В. Особенности воспитания в неполных семьях // Проблемы современной науки и образования. 2013. № 4 (18). С. 75.

<sup>3</sup> Сухов А. Н., Солодникова И. В., Солодников В. В., Казанцев В. Н., Бодалев А. А., Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., Чечкова А. В., Новиков В. В., Семенов В. Е., Шершнева Л. И., Ковалев Г. А., Марасанов Г. И., Кантицкий О. В., Аксенова Г. И., Купцов И. И., Яковлева Н. В. Социальная психология : учеб. пособие. М., 2008. (6-е изд., стереотип.). С. 147.

<sup>4</sup> См.: Гасанова П. Г., Даудова Д. М. Особенности родительско-детских отношений в неполной семье // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 3. С. 9.

Результаты психологического исследования Литвинова Г. А., Э. Р. Зарединовой, З. С. Меджитовой и Э. Э. Фазыловой свидетельствуют о том, что эмоциональный фон общения и деятельности у детей из неполных семей снижен, адаптация к жизни затруднена<sup>5</sup>.

Ю. В. Ильных в своем диссертационном исследовании пришел к такому выводу: в целом, одинокие матери отличаются от замужних тем, что уровень протекции по отношению к детям более низкий, число запретов более гармоничен и число наказаний немного выше. В отличие от матерей из полных семей, среди одиноких мам есть и такие, кто прибегает к большому количеству наказаний<sup>6</sup>.

Для того чтобы выяснить какой тип семейных взаимоотношений может наблюдаться в разведенных семьях, в которых воспитанием ребенка занимается мать, нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГБУ РО «Комплексный центр социального обслуживания населения “Семья”».

В своей работе мы использовали следующие психодиагностические методики: опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина, «Стратегии семейного воспитания», диагностический тест «Мера заботы», методика для диагностики состояния агрессии (опросник Басса — Дарки); проективная методика «Семейная социограмма», проективная методика «Если бы ты был волшебником. Если бы у тебя была волшебная палочка».

Среди 30 наблюдающихся там неполных семей в трех семьях, в которых ребенка или детей воспитывала разведенная мать, были обнаружены проблемы в сфере детско-родительских отношений, а именно дисгармоничные стили воспитания. В двух семьях наблюдается ярко выраженный авторитарный стиль, в третьей — попустительский.

Мы выявили, что на стиль семейного отношения влияют эмоциональный климат, родительские воспитательские установки, а также индивидуально-личностные особенности родителей. Для гармонизации внутрисемейных отношений был разработан социальный проект «Мы вместе», задачей которого является проведение социальными работниками и педагогами профилактических мероприятий (лекции, тренинги) с целью уменьшения числа семей с нарушением детско-родительских отношений.

### Список использованной литературы

1. Гасанова П. Г., Даудова Д. М. Особенности родительско-детских отношений в неполной семье // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2015. — № 3. — С. 6–11.
2. Данилова М. В., Наумова Д. В. Особенности воспитания в неполных семьях // Проблемы современной науки и образования. — 2013. — № 4 (18). — С. 75–77.
3. Литвинов Г. А., Зарединова Э. Р., Меджитова З. С., Фазылова Э. Э. Психологическое исследование детско-родительских отношений в неполной семье // Проблемы современного педагогического образования. — 2015. — № 47/5. — С. 267–275.
4. Статистика браков и разводов в России. — URL : <http://semeinoe-pravo.net/statistika-brakov-i-razvodov-v-rossii/> (дата обращения: 17.06.2019).
5. Сухов А. Н., Солодников И. В., Солодников В. В., Казанцев В. Н., Бодалев А. А., Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., Чечкова А. В., Новиков В. В., Семенов В. Е., Шершнева Л. И., Ковалев Г. А., Марасанов Г. И., Кантицкий О. В., Аксенова Г. И., Купцов И. И., Яковлева Н. В. Социальная психология : учеб. пособие. — 6-е изд., стереотип. — М., 2008.— 600 с.

---

<sup>5</sup> Литвинов Г. А., Зарединова Э. Р., Меджитова З. С., Фазылова Э. Э. Психологическое исследование детско-родительских отношений в неполной семье // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 47/5.

<sup>6</sup> Ильных Ю. В. Стиль родительского воспитания как фактор формирования смысловой сферы старшего подростка : дис. канд. ... психол. наук. М., 2004. С. 35.

## РАЗДЕЛ 3

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 159.923:371.035.6-053.6

*Т. М. Беспалова*

## СВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования гражданской идентичности личности у лиц юношеского возраста. Показаны связи статусов различных компонентов гражданской идентичности личности студентов.

*студенты; юношеский возраст; гражданская идентичность личности; компоненты*

*T. M. Bepalova*

## THE RELATIONSHIP OF THE COMPONENTS OF THE STRUCTURE OF CIVIC IDENTITY OF YOUTH

The article presents the results of a study of civic identity in young people. Relationships of the statuses of various components of the civic identity of the personality of students are shown.

*students; adolescence; civic identity; components*

Исследование, проведенное среди студентов РГУ имени С. А. Есенина с помощью авторской методики изучения сформированности статусов гражданской идентичности личности, показало, что личность юношеского возраста претерпевает значительные изменения в своем становлении и развитии, обусловленные борьбой мотивов при вступлении в самостоятельную жизнь. Личностный потенциал обеспечивает формирование континуума внутренней позиции: обращенность в будущее становится направленностью личности; вектором развития дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей гражданской идентичности, превращаясь в центр жизненной ситуации, вокруг которого начинает вращаться вся деятельность либо, наоборот, инфантилизация усугубляется и закрепляется на личностном уровне, трансформируясь впоследствии в качества личности, тормозящие ее развитие.

Основным постулатом авторской модели гражданской идентичности личности является тезис о том, что последняя, будучи динамической структурой, развивающейся на протяжении всего жизненного пути человека, формируется в результате процесса самоидентификации субъекта с общностью и проявляется в ценностно-мотивационном, когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Беспалова Т. М. Ответственность как основа формирования гражданской идентичности личности // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., 4–6 октября 2018 г. / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Т. М. Беспаловой, Э. В. Самариной. Рязань : Концепция, 2018. С. 204–207.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить связи статусов различных компонентов гражданской идентичности личности студентов (коэффициент корреляции с уровнем значимости  $|p| = 0,01$ ).

Из рисунка 1 видно, что наибольшее количество связей имеют показатели диффузной идентичности и «Мораторий» компонента «Гражданская самоидентичность». Абсолютное большинство отрицательных связей диффузной идентичности указывает на то, что формирование этого статуса возможно в том случае, если у человека отсутствует четкое понимание своей гражданской позиции из-за несложившейся системы ценностей и убеждений; инфантилизация усугубляется вследствие деструктивного разрешения личностного кризиса, приводящего к изменению стиля жизни и способов реализации гражданственности, а также благодаря стремлению соответствовать требованиям социального статуса при активной демонстрации культа общественных ценностей.

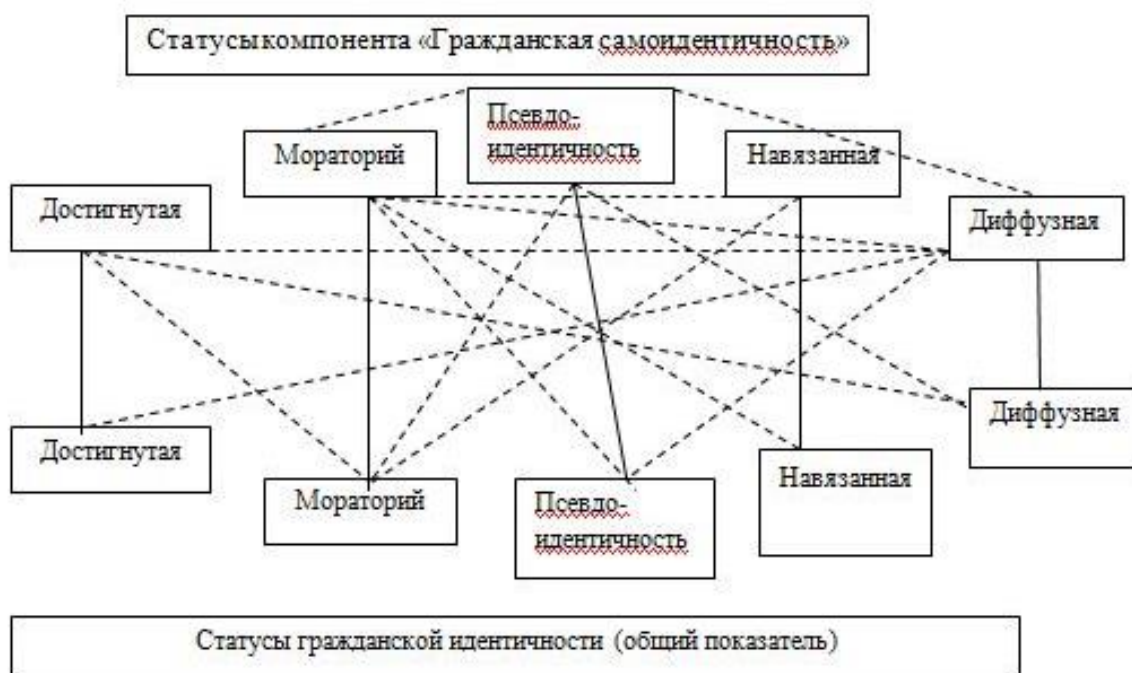


Рис. 1. Корреляционные связи статусов компонента «Гражданская самоидентичность» и статусов общего показателя гражданской идентичности личности

Связи статуса «Мораторий» показывают, что обострение кризиса личности, связанного с поиском путей осмысленного конструирования гражданской идентичности личности, наблюдается при повышении рефлексивности и самокритичности, которое влечет за собой выход из зоны психологического комфорта с целью обнаружения и актуализации внутренних ресурсов для постановки и достижения новых целей; обострения желания познать внутренний мир и на основе вновь приобретенного собственного опыта осуществить самостоятельный, ненавязанный выбор.

Рисунок 2 показывает, что наибольшее количество связей имеют показатели «Диффузная», «Навязанная» и «Псевдоидентичность» компонента «Морально-нравственные установки», при этом показатель диффузной идентичности обратно связан с достигнутой, навязанной и псевдоидентичностью внутри рассматриваемого компонента, что указывает на выраженное противопоставление им.

В то же время связь с переменными общего показателя гражданской идентичности личности и компонента «Гражданская самоидентичность» показывает, что снижение вероятности проявления индифферентного отношения к вопросам морали, нравственности, гражданственности, общественной жизни возможно при прохождении кризиса и конструктивного выхода из него: борьба мотивов (усугубление зависимости от социального статуса и привер-

женность определенной социальной роли и, напротив, стремление к самостоятельности в принятии жизнеутверждающих решений) приводит к развитию самосознания и самостоятельного формирования системы ценностей и целей.

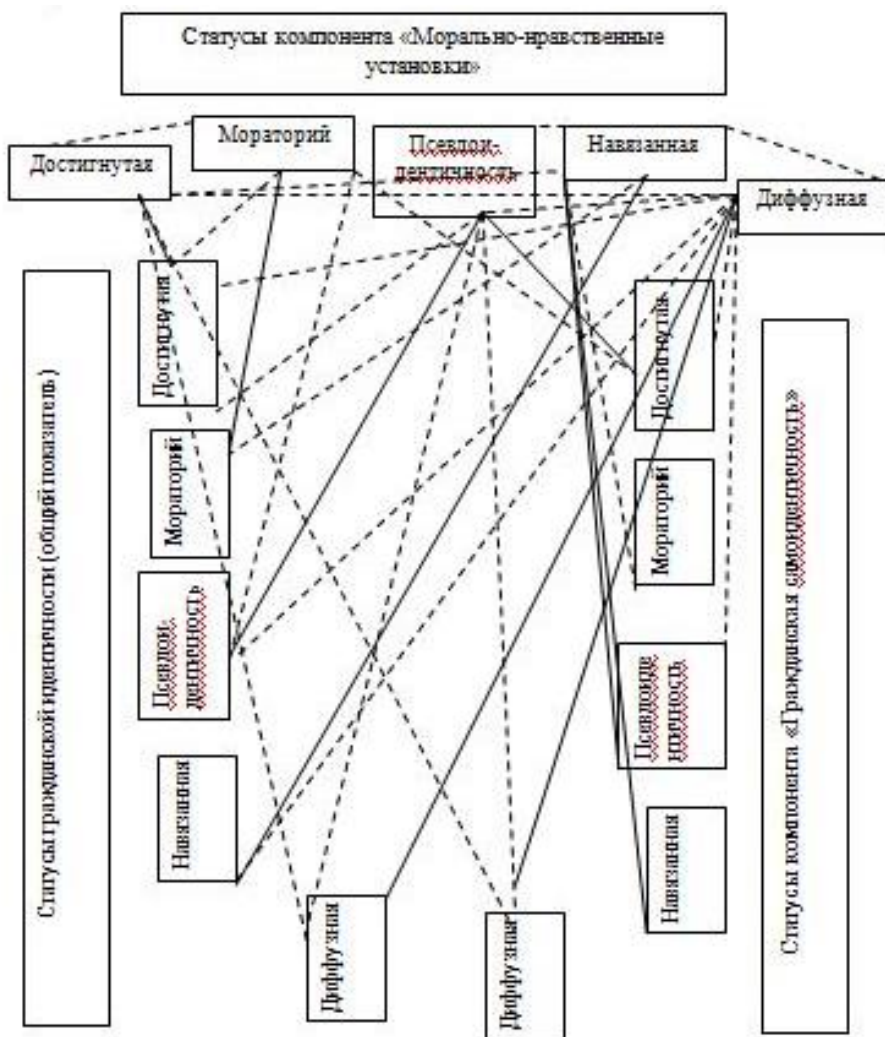


Рис. 2. Корреляционные связи статусов компонентов «Морально-нравственные установки», «Гражданская самоидентичность» и статусов общего показателя гражданской идентичности личности

Показатель навязанной идентичности может быть нивелирован за счет разрешения кризиса идентичности, влекущего за собой изменение стиля жизни, ценностей и смысла, а также благодаря снижению декларативности ценностей, являющихся общепринятыми, но не лежащими в плоскости личностного образования.

Псевдоидентичность, напрямую связанная с достигнутой, показывает, что взросление личности и ее гармоничное развитие осуществляется в том числе и путем актуализации противоречивых тенденций: самостоятельного активного жизненного выбора, с одной стороны, и зависимости от общественного мнения — с другой. В то же время погружение в состояние личностного кризиса с поиском путей осмысленного конструирования гражданской идентичности позволит быстрее избавиться от статуса ригидности «Я» с последующим снижением гиперидентичности и демонстративности.

Рисунок 3 демонстрирует наибольшее количество связей показателей псевдо-, диффузной и достигнутой идентичности компонента «Социальная дистанция». Диффузная идентичность диссонирует с псевдо-, достигнутой и навязанной идентичностью как в структуре своего компонента, так и в структуре компонентов «Гражданская самоидентичность».

тичность», «Морально-нравственные установки» и обобщенного показателя гражданской идентичности личности. Это означает, что ее продуктивное изменение возможно при повышении самосознания, нацеленного на формирование собственной системы ценностей и убеждений; развитии ригидности мышления и Я-концепции, проявляющейся в показной приверженности антииндивидуалистским и навязанным взглядам, которая, достигнув своего «психологического дна», трансформируется в рефлексивность и самокритичность с опорой на собственные задатки и способности.

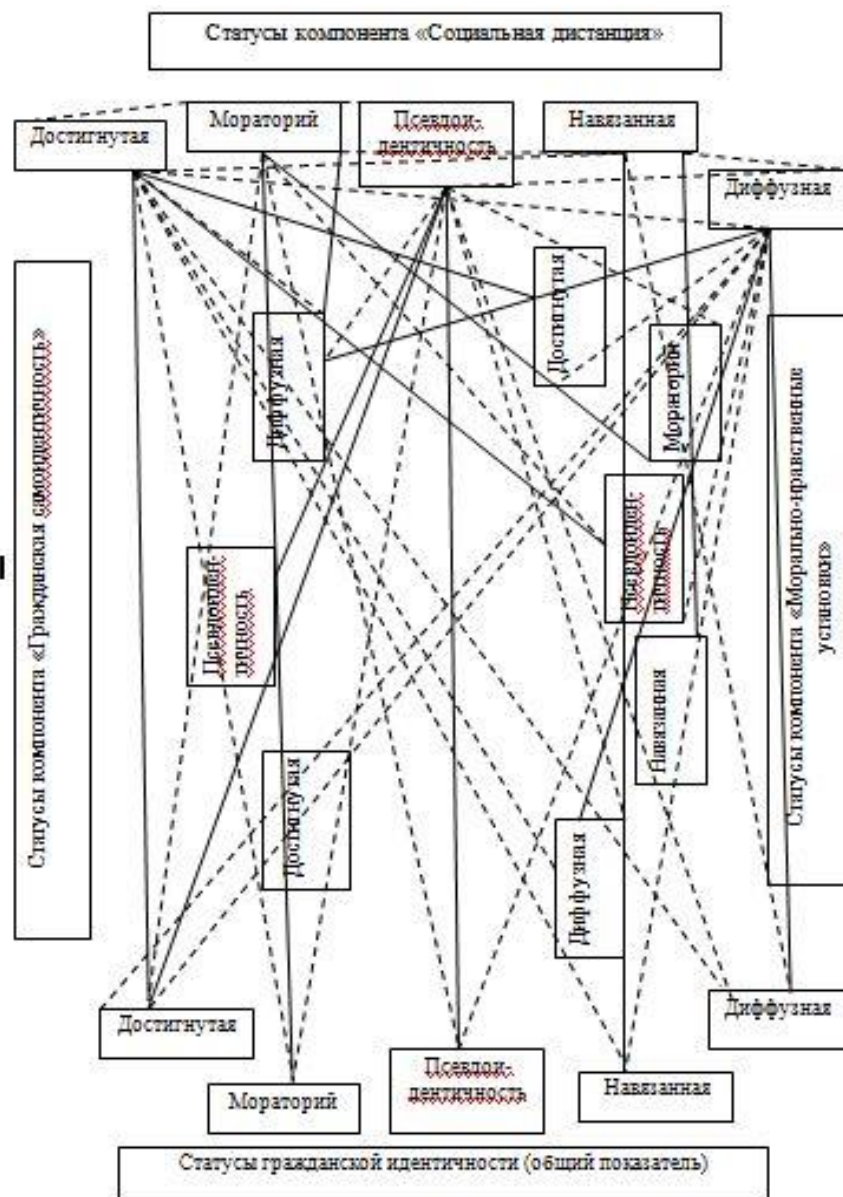


Рис. 3. Корреляционные связи статусов компонентов «Социальная дистанция», «Морально-нравственные установки», «Гражданская самоидентичность» и статусов общего показателя гражданской идентичности личности

Из рисунка 4 видно, что наибольшее количество связей имеют статусы достигнутой и диффузной идентичности компонента «Субъектность». Достигнутая идентичность, являясь показателем сформированности гражданской идентичности личности, ее целостности и гармоничности развития, самостоятельного выбора и активного участия в жизни общества, обеспечивается за счет выраженного и осознанного эмоционального отношения к феномену гражданской идентичности, независимости суждений, посткризисного конструктивного развития личности, отказа от поверхностности суждений и погружения в глубину проработки проблем.

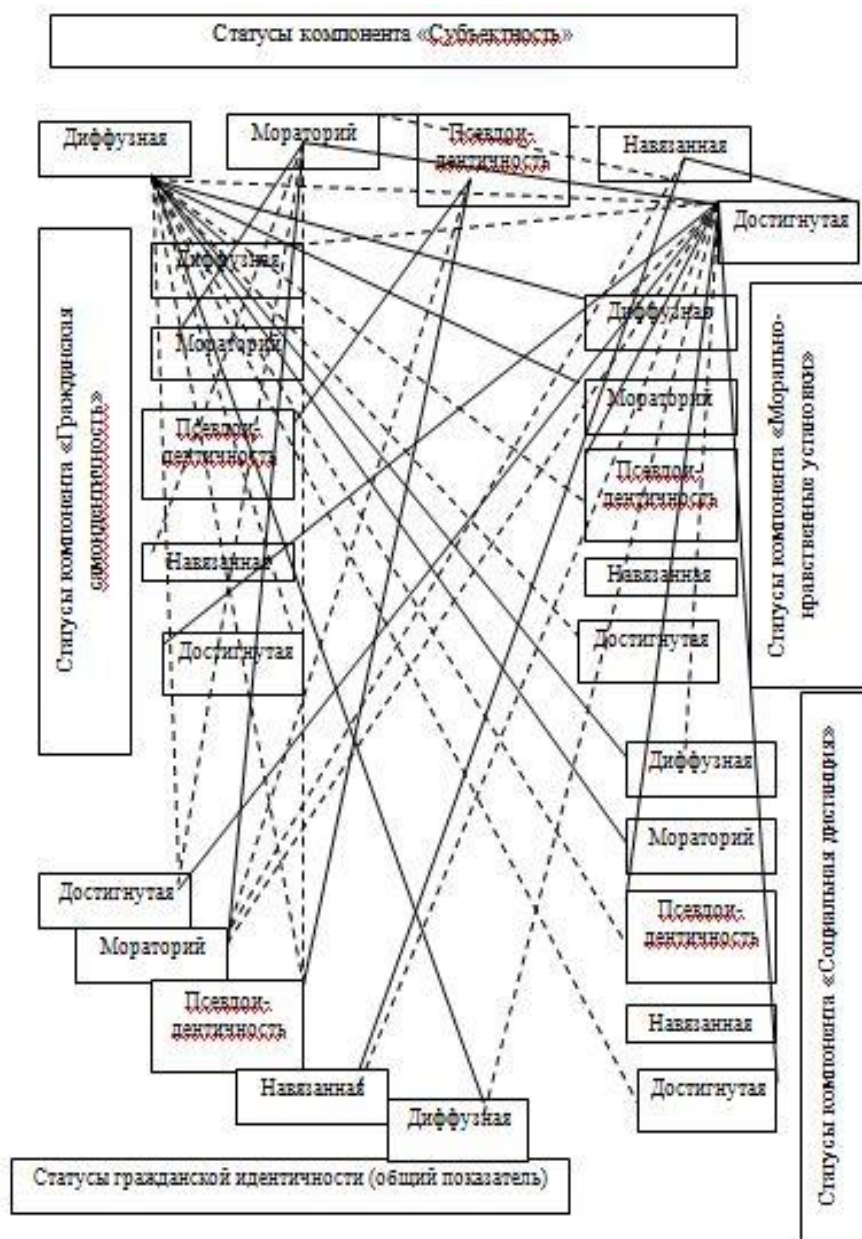


Рис. 4. Корреляционные связи статусов компонентов «Субъектность», «Социальная дистанция», «Морально-нравственные установки», «Гражданская самоидентичность» и статусов общего показателя гражданской идентичности личности

Диффузная идентичность в контексте субъектности может терять свои позиции при большем развитии достигнутой идентичности, когда личностные характеристики человека претерпевают положительные изменения, превращаясь из поддерживающих психологический комфорт в драйвер развития личности, приобретающей субъектность с выраженным желанием осознанно и целенаправленно производить изменения в мире и в себе самом и способностью к самодерминации.

Таким образом, проведенное с помощью авторской методики исследование позволило сделать вывод о том, что в юношеский период гражданская идентичность, являясь центральным компонентом «Я-концепции» личности, выполняет роль социального клея, который скрепляет детали социального механизма, обеспечивая контекстуальную структуру идентичности. Переживаемый в студенческом возрасте кризис гражданской идентичности предопределен отсутствием у человека «жесткой» ролевой определенности, ролевого «многопозиционирования», рефлексивного проекта собственного будущего. Поверхностность и ригидность

мышления обеспечивают символическую адаптацию к происходящим переменам, тормозя развитие личности молодого человека. Реципрокное формирование статусов гражданской идентичности во многом объясняется самоутверждением от противного, выраженным в форме отрицания каких-либо качеств или ценностей, противостоящих в своей «инаковости» общепринятым. Подобная «негативная идентификация» может быть основой разрушения гражданской идентичности, приводящей к пассивности, отчуждению от общественной жизни, отсутствию долговременной перспективы. Девальвация личностных ресурсов и строящейся на их основе системы ценностей и целей провоцирует инфляцию сознания, когда взрослеющая и самоутверждающаяся личность погружается в состояние душевного смятения и беспокойства. Генерация новых идей и целей способна создать новый контуринг индивидуальности, подчеркивающий ее достоинства и скрывающий недостатки. Совокупность всех факторов становления личности, особенностей ее гармоничного или дисгармоничного развития в юношеский период является источником формирования гражданской идентичности как результата активного личностного выбора человеком своей позиции.

УДК 808.5:[159.923:371.035.6]

*Т. М. Беспалова, Е. Е. Тюшкевич*

## **РЕЧЕВАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

В статье представлены результаты психолингвистической диагностики представленности показателей гражданской идентичности личности в языковом сознании. Анализируются результаты ассоциативного эксперимента, содержание ключевых концептов, связанных с проявлениями гражданской идентичности, а также их выраженность в целостных текстах респондентов.

*гражданская идентичность личности; психолингвистическая диагностика; ассоциативный эксперимент; языковое сознание*

*T. M. Bepalova, E. E. Tyushkevich*

## **SPEECH REPRESENTATION OF PERSONAL IDENTITY INDICATORS**

The article presents the results of psycholinguistic diagnosis. The results of the associative experiment, the content of the basic concepts, as well as their severity in the integral texts of the respondents are analyzed.

*civic identity; psycholinguistic diagnosis; associative experiment; language consciousness*

Гражданская идентичность, понимаемая нами как осознание принадлежности к государству, которое имеет значимый личностный смысл, включает, согласно нашей модели, обусловленные индивидуальными свойствами (в первую очередь, темпераментом) компоненты: гражданскую самоидентичность, морально-нравственную установку, социальную дистанцию, субъектность<sup>1</sup>. Структура гражданской идентичности личности выражается в выделен-

---

<sup>1</sup> См.: Беспалова Т. М. Сформированность статусов гражданской самоидентичности личности // Психологическое благополучие современного человека : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 11 апреля 2018 г. / отв. ред. С. А. Водяха. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. Т. 1. С. 192–197.



ных компонентах, включающих в себя различные детерминанты, в виде сформированных статусов — достигнутая, «мораторий», навязанная, диффузная и псевдоидентичность. Аспектами ее проявления являются ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный и динамический, также отличающиеся различными содержательными характеристиками.

Как отмечалось нами ранее, языковая картина мира, опосредованная в своем формировании языком, позволяет выделить концепты действительности, моделируя мир в сознании человека и маркируя признаки его представлений<sup>2</sup>.

В рамках исследования проявления детерминант гражданской идентичности в языковом сознании нами было опрошено 40 респондентов в возрасте от 23 до 55 лет.

На первом этапе в рамках ассоциативного эксперимента в ряду фоновых стимулов были предложены следующие значимые слова: родина, государство, страна, патриотизм, ответственность, гражданин, родной язык, при этом количество ассоциаций было ограничено (не более 5).

Содержание данных понятий, на наш взгляд, достаточно полно отражает представленность параметров гражданской идентичности в языковом сознании. Результаты ассоциативного эксперимента позволили выделить такие содержательные аспекты проявления гражданской идентичности, которые являются малоосознаваемыми и, следовательно, минимально подверженными сознательному искажению и контролю. В отличие от ассоциативного ряда, попытка дать собственное определение общеизвестных понятий связана с высокой степенью анализа содержания понятия, с его осознанием, включением в собственную языковую картину мира.

Сравнительный анализ результатов ассоциативного эксперимента и контент-анализ «наивных» определений, предложенных респондентами, позволяет выявить ряд особенностей репрезентации показателей гражданской идентичности личности в языковом сознании.

Анализ ассоциаций, связанных со словом-стимулом «родина» показал, что центральное место занимают такие ассоциации, как «Россия» и «мать», которые являются наиболее высокочастотными и встречаются в ответах 40 % опрошенных. Также в 30 % ответов представлены ассоциации с природой родного края («поля», «лес», «трава» и пр.) и указания чувств, испытываемых по отношению к данному понятию («гордость», «теплота», «защита», «любовь»), при этом «гордость» в качестве ассоциации указывается лишь в 20 % ответов.

Ближе к периферии ассоциативного поля расположены такие понятия, как «отчизна», «дом», «страна», «место рождения», которые встречались не более, чем в 15 % ответов. Имели место и единичные комплексные ассоциации, в частности отсылка к песне группы ДДТ «Родина».

Содержание концепта «родина», полученное в результате контент-анализа, связано, прежде всего, с местом рождения, что указывается в 50 % определений, и особым эмоционально теплым отношением (60 % — «место силы», «моя страна, которую я люблю», «для меня очень важны и дороги»). В 40 % определений содержатся также упоминания семьи, родственников, родителей, предков. Концепты «язык», «культура» и «искусство» при определении данного понятия встречаются в единичных ответах.

Таким образом, концепт «родина», который неразрывно связан с гражданской идентичностью, на бессознательном уровне отождествляется, прежде всего, со страной проживания и с достаточно выраженным эмоционально насыщенным концептом «Родина-мать», а также с некоторыми конкретными ландшафтными особенностями, в то время как при сознательном анализе содержания концепта на первый план выступают такие критерии, как место рождения, особая эмоциональная связь и родственные отношения.

Ассоциативное поле понятия «государство» представлено в ответах следующим образом: центральное место в ассоциативном поле занимают понятия «власть», «правительство» — 70 % ответов, в 30 % ассоциаций содержатся указания на форму управления государством —

---

<sup>2</sup> См.: Беспалова Т. М., Тюшкевич Е. Е. Отражение гражданской идентичности личности в языковом сознании // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. 4–6 октября 2018 г. / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Т. М. Беспаловой, Э. В. Самариной. Рязань : Концепция, 2018. С. 211–216.

«демократия», «политика», 30 % ассоциаций являются негативно окрашенными — «бедное», «беззащитное», «разоренное». Также в центре данного ассоциативного поля находятся такие понятия, как «Россия», «Москва», «родина», «страна». На периферии данного ассоциативного поля находятся такие концепты, как «армия», «медицина», «образование», «граница», «самобытность», которые представлены менее чем в 10 % ответов.

Содержание концепта «государство», полученное в результате контент-анализа определений данного понятия связано прежде всего с определенной территорией, что отмечается в 75 % ответов («территория, на которой проживают граждане»), в 60 % ответов в качестве критерия государства выступает наличие власти и учет интереса проживающих граждан («гарантирует их права и свободы», «власть, которая управляет страной и обеспечивает ее безопасность и комфортные условия жизни»).

Таким образом, понятие государства на бессознательном уровне значимо связано с понятием власти и управления, с конкретным государством, которому принадлежит человек, а также для трети опрошенных — с негативными эмоциональными переживаниями, при этом при анализе определений понятия «государства» подобной эмоциональной насыщенности выявлено не было.

Понятие «страны» представлено в сознании респондентов следующим образом: центральным для определения понятия является название страны — «Россия», которое отражено в 70 % ответов. 60 % ответов указывают на выраженную позитивную оценку данного концепта («родная», «богатая», «плодородная», «красивая»). Кроме того, в 30 % ответов указывается, что страну характеризует население («народ», «люди»). Незначительное количество ассоциаций носит прикладной характер («карта», «масштаб»).

Таким образом, концепт «страна» является максимально эмоционально насыщенным, а также значительно более тесно связанным с понятием родины, нежели понятием государства. Кроме того, негативно окрашенные ассоциации при определении неосознаваемого содержания данного концепта практически отсутствуют.

Патриотизм, как жизненная позиция, является одним из показателей гражданской идентичности личности. Анализ особенностей ассоциативного поля данного концепта показал следующее: в 85 % ответов подчеркивается, что в основе патриотизма лежит сильно окрашенное эмоциональное отношение к своей стране («любовь к родине», «забота», «гордость», «память»), для 50 % опрошенных патриотизм связан с ответственностью за родину («ответственность», «героизм», «жертвенность»). Негативных ассоциаций с данным понятием выявлено не было.

Гражданская идентичность и гражданская позиция неразрывно связаны с ответственностью. Содержание данного концепта в ассоциациях респондентов представлено следующим образом: в центре ассоциативного поля данного концепта находится понятие долга, которое представлено в 70 % ответов («долг», «достоинство», «порядочность», «совесть»).

Понятие ответственности для 40 % опрошенных тесно связано с семейным кругом («дети», «семья», «близкие», «родители»). Связь ответственности с выполнением норм закона представлена в 30 % ответов. Также в 30 % подчеркивается, что ответственность связана с приложением волевых усилий, преодолением себя. На периферии данного ассоциативного поля фигурируют сферы приложения ответственности («учеба», «работа», «жизнь») — менее 10 % ответов.

Одним из показателей сформированной гражданской идентичности является отношение к национальному языку. Ассоциативное поле концепта «родной язык» представлено в ответах респондентов следующим образом: центральным для восприятия данного концепта является определение «русский» — 60 % ответов, остальные ассоциации находятся на периферии и представлены в ответах не более 20 % респондентов («речь», «красивый», «богатый», «могучий», «культура», «нация»).

Таким образом, первичным при восприятии концепта «родной язык» является его идентификация по национальному признаку.

Содержание концепта «гражданин» является одним из показателей, который позволяет выявить степень сформированности гражданской идентичности личности. Ассоциативное поле данного концепта у исследуемой выборки представлено следующими особенностями: в центре ассоциативного поля равно представлены понятия «ответственность» и «человек», которые встречаются в ответах 40 % респондентов. В ответах 30 % участников концепт «гражданин» связан с понятиями «патриот» и «житель страны». Ближе к периферии представлены ассоциации «закон», «законопослушный», «право», «обязанности», при этом ассоциация «право» встречается в два раза чаще, чем «обязанности». Встречается и большое количество единичных ассоциаций («герой», «Россия», «паспорт», «пароход»).

Контент-анализ определений понятия «гражданин», представленных респондентами, позволил выявить следующие особенности: для респондентов критерием гражданина является не наличие гражданства, о котором упоминается лишь в 20 % определений, а законопослушность, наличие прав и обязанностей (60 % определений), а также активная сопереживательная позиция («человек, который сопереживает всему происходящему в стране», «откликающийся на потребности социума»). Лишь в 20 % ответов подчеркивается необходимость активных действий по отстаиванию интересов общества как критерий гражданственности.

Таким образом, анализируемый концепт на неосознаваемом уровне тесно связан с понятием ответственности, при этом содержание и сферы ответственности практически не сформулированы. На осознаваемом уровне декларируется наличие правовых отношений между гражданином и государством, активная эмоциональная вовлеченность его в государственные дела, но конкретные действия, поступки как особенности гражданской позиции практически не представлены на обоих уровнях репрезентации.

В целом результаты ассоциативного эксперимента в совокупности с контент-анализом «наивных» определений позволяют раскрыть глубокий смысл концептов, связанных с понятием гражданства, гражданской идентичности.

На бессознательном уровне восприятия рассмотренные концепты являются более эмоционально насыщенными и сжатыми, а также открывают грани, которые при толковании определений не выявляются: в частности, понятие государства на бессознательном уровне значимо связано с понятием власти и управления, с конкретным государством, которому принадлежит человек, а также (для трети опрошенных) с негативными эмоциональными переживаниями. При анализе определений понятия «государства» подобной эмоциональной насыщенности выявлено не было. Следует отметить, что, хотя и понятие «страна» на современном этапе в речи используется не так часто, данный концепт является максимально эмоционально насыщенным.

Концепт «гражданин» на неосознаваемом уровне тесно связан с понятием ответственности.

Анализ особенностей актуализации значения слов в обыденном сознании, выявленных на основании обыденных толкований понятий, позволил определить речевую представленность различных переменных гражданской идентичности личности.

### Список использованной литературы

1. Беспалова Т. М. Сформированность статусов гражданской самоидентичности личности // Психологическое благополучие современного человека : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 11 апреля 2018 г. / отв. ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. — Т. 1. — С. 192–197.
2. Беспалова Т. М., Тюшкевич Е. Е. Отражение гражданской идентичности личности в языковом сознании // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. 4–6 октября 2018 г. / под общ. ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Т. М. Беспаловой, Э. В. Самариной. — Рязань : Концепция, 2018. — 532 с.

*Е. В. Бирюкова, К. О. Бирюкова,  
И. С. Ежова, Г. В. Карпачева*

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

В статье рассмотрены проблемы и перспективы развития дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью, показан опыт работы ОГБОУ «Центр образования “Дистанционные технологии” (ОГБОУ «ЦОДТ»)) Рязанской области в этом направлении.

*инклюзия; дети с ограниченными возможностями здоровья*

*E. V. Biryukova, K. O. Biryukova,  
I. S. Ezhova, G. V. Karpachova*

## **PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AND HEALTH AND DISABILITY**

The article discusses the problems and prospects of the development of distance learning for children with disabilities and disabilities, shows the work experience of the Center for Education “Remote Technologies” (OGBOU “TsODT”) in this direction.

*inclusion; children with disabilities*

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ гарантирует детям с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью и здоровым детям равный доступ к качественному образованию<sup>1</sup> путем внедрения инклюзии и дистанционного образования. Введение инклюзии в реальности сталкивается с рядом проблем:

- учителя большинства школ не готовы (психологически и методически) к обучению данной категории учащихся;
- в большинстве школ не достаточно хорошо сформирована доступная среда;
- не все дети с ОВЗ и инвалидностью могут выдержать ритм занятий обычной школы;
- отсутствие возможности организации специального питания для обучающихся, нуждающихся в этом;
- недостаточно специальных педагогов для работы с разными категориями учащихся с ОВЗ и инвалидностью;
- нежелание здоровых детей (и/или их родителей) обучаться в одном классе с «особыми» детьми;
- невозможно полностью создать условия необходимые для обучения различных категорий лиц с ОВЗ в классно-урочной системе без специализированной подготовки кадров, а также зданий, материально-технической базы школ;
- родители детей-инвалидов очень часто не предоставляют сведения о состоянии здоровья их детей, а у школы нет возможности получить данную информацию иным способом.

---

<sup>1</sup> См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.08.2019).

В таких условиях дистанционное обучение детей с проблемами здоровья имеет следующие преимущества:

- ребенок получает возможность обучения дома с использованием удаленных образовательных ресурсов и помощи специализированных педагогов (особенно это важно для детей, проживающих в территориально удаленных населенных пунктах, в которых часто ближайшая школа находится только в административном центре);

- темп обучения и его организация соответствуют индивидуальным особенностям и потребностям каждого ребенка;

- работа в виртуальном пространстве позволяет ребенку быстрее адаптироваться к информатизированному обществу, научиться работать в компьютерных программах последнего поколения, сформировать необходимые в дальнейшем навыки и умения, выбрать будущую профессию;

- виртуальное общение помогает ребенку в развитии навыков коммуникации, свободное общение в сети содействует интеграции в социум во внеучебное время<sup>2</sup>.

Несмотря на видимые преимущества, дистанционное образование детей с ОВЗ и инвалидностью при его реализации также сталкивается с рядом проблем:

- наличие большого количества адаптированных программ, требующих значительных временных затрат на их разработку;

- часто изменяется вариативная часть индивидуального учебного плана по желанию родителей;

- при организации процесса обучения — затруднения в формировании коммуникативной компетенции и адекватной самооценки обучающихся;

- при итоговой аттестации — затруднения при выборе форм ГИА и сдаваемых предметов, доставке оригиналов документов из-за географической удаленности административных районов проживания учащихся;

- при промежуточной аттестации обучающихся — необъективность оценки уровня качества знаний полученным отметкам при написании в дистанционной форме;

- экспериментальная часть образовательной программы осуществляется в основном в виде демонстраций;

- сложность контроля трудовой дисциплины сотрудников школы, работающих территориально в разных точках;

- недостаточное количество электронных курсов по всем учебным предметам из-за нехватки времени, отсутствия у ряда учителей опыта их создания;

- трудности в восполнении комплектов оборудования (передаются в дар выпускникам школы) в связи с использованием технических средств, поставляемых из-за рубежа;

- низкий уровень подготовки обучающихся по экспериментальной части естественно-научных предметов;

- электронный документооборот требует навыков использования того или иного программного обеспечения, форм документации работниками школы<sup>3</sup>.

Успешный 10-летний опыт работы в области дистанционного образования накоплен в ОГБОУ «ЦОДТ». В настоящее время в школе дистанционно обучается 159 детей (данные на 15 мая 2019 г.) с ОВЗ и инвалидностью (имеются нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития и соматические заболевания) из г. Рязани и Рязанской области, для которых реализуются адаптированные программы.

В процессе дистанционного обучения в условиях школы успешно используются индивидуальный подход к каждому ребенку (в соответствии с его потребностями) в образова-

---

<sup>2</sup> См.: Бирюкова Е. В., Бирюкова К. О. Возможности дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в «Центре обучения “Дистанционные технологии”» (г. Рязань) // Еди-ное образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2019.

<sup>3</sup> См.: Бирюкова Е. В., Карпачева Г. В., Ежова И. С. Развитие дистанционного обучения в условиях реализации ФГОС в ОГБОУ «ЦОДТ» (г. Рязань) // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. Рязань : Концепция, 2018. С. 391–396.

тельном процессе. Объем учебных занятий, их содержание и темп прохождения подбирается индивидуально для каждого ученика. Осуществляется постоянный контроль усвоения материала и коррекция возникающих проблем. Специальная учебная среда позволяет прокомментировать работу учеников, дать рекомендации по исправлению ошибок, работать учителю с каждым обучающимся индивидуально до решения возникающих проблемы. Интерактивное общение и оперативная связь позволяют дифференцировать процесс обучения. Преподаватель в зависимости от образовательных потребностей ученика может применять гибкую методику обучения, предлагать дополнительные, ориентированные на конкретного ученика блоки учебных материалов и ссылки на информационные ресурсы. Каждый ребенок может регулировать последовательность прохождения курса, темп изучения материала, по предварительному согласованию с учителем. Подобный режим работы позволяет создать связь между учеником и учителем, которая благоприятно сказывается на образовательном процессе. При индивидуальном подходе создается возможность более подробного изучения тем, вызывающих затруднения у учеников. Помимо этого, ребенок меньше сравнивает себя с другими учащимися, что позволяет создать условия, при которых он не беспокоится о том, что отстанет от остальных. Это способствует более глубокому изучению материала и создает благоприятную обстановку для развития учащихся и повышения качества их образования.

Дистанционное образование позволяет повысить уровень компьютерной грамотности. В связи с увеличением роли компьютерных технологий, навыки работы в различных программах позволяют ученикам легче ориентироваться в современном обществе.

В условиях дистанционного обучения создаются условия для использования деятельностного подхода (развитие исследовательской, проектной и творческой деятельности). Подбор видов деятельности ученика происходит с учетом его индивидуальных особенностей, что раскрывает внутренний потенциал ребенка.

Сложность учебных пособий для детей с ОВЗ и инвалидностью, предназначенных для обычной школы, решается в условиях дистанционного обучения в ОГБОУ «ЦОДТ» созданием дополнительных электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательной среде Moodle. Использование ЭОР позволяет более наглядно объяснять учащимся учебный материал. ЭОР может содержать текстовый материал, анимацию, презентации, слайд-шоу, видео- и аудиоматериалы, интерактивные материалы (например, виртуальные тренажеры), практический блок, контрольно-измерительный блок и т. д. Также возможны пересылка материалов по «Скайпу» и использование функции «демонстрация экрана» (учителем — для объяснения, учеником — для демонстрации выполнения задания). Существующая в свободном доступе электронная доска дает возможность ребенку чувствовать себя учеником на полноценном занятии в классическом варианте школы. В дистанционной школе используются онлайн и офлайн-методы обучения с помощью аудио- или видеозаписей теоретического материала, что позволяет учащемуся в случае необходимости повторно прослушать изучаемый материал. Использование ЭОР дает возможность учителю проводить лабораторные и практические занятия, что положительно сказывается на результативности учащихся.

На уроках за счет сервисов школьного сайта RealtimeBoard (виртуальная доска) и виртуальной тетради учителя организуют совместную работу с детьми как в процессе объяснения нового материала, так и во время его закрепления и автоматизации навыков. За счет этих сервисов удается сохранить преемственность уроков и оформлять опорные конспекты, использовать их в течение длительного времени.

Несмотря на «дистанционность» образовательного процесса, ОГБОУ «ЦОДТ» регулярно организует экскурсии и занятия, не связанные с онлайн-обучением. Например, школа реализует проект «Экспериментариум», который позволяет обучающимся расширить знания в естественно-научном направлении. Организуются экскурсии, лабораторные практикумы, ведение проектной деятельности на базе различных образовательных организаций. Все эти мероприятия сближают учеников с миром живой природы, стимулируют развитие творческой деятельности, повышают интерес к изучению учебных предметов, способствуют формированию универсальных учебных действий и научной картины мира у обучающихся.

ОГБОУ «ЦОДТ» предлагает детям программы дополнительного образования по следующим направлениям: основы дизайна, современное и традиционное рукоделие, шахматы, вязание, оригами, валяние из шерсти, скалолазание, бисероплетение, веб-дизайн и компьютерная графика, работа с кожей, изостудия и др. Благодаря дополнительному образованию у обучающихся расширяется картина мира, увеличивается круг интересов, вырабатываются практические навыки деятельности, которые будут полезны в дальнейшей жизни. Дополнительное образование дает возможность ребенку возможность раскрыть свой творческий потенциал.

Еженедельно в школе организуются внеучебные мероприятия, на которых обучающиеся имеют возможность реального (не виртуального) общения друг с другом, остальными детьми и приглашенными гостями. Мероприятия проводятся как силами школы, так и с помощью сторонних организаций. В школе организуются концерты, посвященные различным праздникам. На них ученики могут выступать на сцене перед аудиторией, что положительно сказывается на процессе их социализации. ОГБОУ «ЦОДТ» организует множество конкурсов и викторин, где дети могут посоревноваться друг с другом и показать свои возможности. Демонстрируя таланты, ребенок повышает собственную самооценку, что придает ему уверенности в себе.

У школы имеется собственный сайт, с помощью которого освещаются различные учебные и организационные моменты, и внутренняя социальная сеть, где участники образовательных отношений делятся своими достижениями, полезной информацией, что также способствует развитию коммуникации. Такая тесная связь между учителем и учеником способствует возникновению доверительных отношений.

Таким образом, в условиях дистанционного обучения обучающиеся активно вовлекаются в образовательный процесс, приобретают опыт коммуникации и дополнительные навыки и умения. Дистанционное обучение позволяет детям с ОВЗ и инвалидностью социализироваться в обществе, раскрыть свои возможности, вести активную жизнь и повысить самооценку.

#### **Список использованной литературы и электронных ресурсов**

1. Бирюкова Е. В., Бирюкова К. О. Возможности дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в «Центре обучения “Дистанционные технологии”» (г. Рязань) // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2019.

2. Бирюкова Е. В., Карпачева Г. В., Ежова И. С. Развитие дистанционного обучения в условиях реализации ФГОС в ОГБОУ «ЦОДТ» (г. Рязань) // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань : Концепция, 2018. — С. 391–396.

УДК 372.46

*О. В. Блохина*

### **К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ГЕТЕРОГЕННОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Данная статья представляет анализ особенностей развития речи младших школьников в гетерогенной среде общеобразовательной школы. Исследуются условия, необходимые для успешного протекания этого процесса. Проведен обзор методической литературы по проблемам развития речи младших школьников, гетерогенности образовательной среды. Представлены упражнения, способствующие развитию речи на начальном этапе школьного образования в условиях гетерогенной среды.

*развитие речи; младший школьник; гетерогенная среда общеобразовательной школы*

## TO THE QUESTION OF THE CONDITIONS OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS IN A HETEROGENEOUS ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOL

This article presents an analysis of the features of speech development of younger students in a heterogeneous environment of secondary school. The conditions necessary for the successful course of this process are investigated. The review of methodical literature on the development of speech of younger students, on the problem of heterogeneity of heterogeneous environment. The exercises contributing to the development of speech at the initial stage of school education in a heterogeneous environment are presented.

*speech development; Junior schoolboy; heterogeneous environment of secondary school*

В настоящее время феномен развития речи обучающихся в начальных классах содержит целый комплекс проблем в области лингвистического образования. Потому одной из основных задач современного образования является активизация теоретического и практического исследования особенности обучения и развития речи ребенка.

Изучение детской речи — это анализ закономерностей и механизмов ее формирования, которые определяют образовательное направление развития школьников младших классов. Исследованием речи младших школьников в разные годы занимались многие ученые: А. Н. Соколов, И. И. Жинкин, Е. И. Тихеева и др. Так, речь в понимании М. Р. Львова является деятельностью человека, практическим применением языка с целью общения, выражения собственных чувств, знаний, мыслей, устремлений<sup>1</sup>. Л. С. Выготский полагал, что «высказывания ребенка младшего школьного возраста зачастую непосредственны. Как правило, они представляют собой повторение известных фактов или называние новых в произвольном или реактивном виде»<sup>2</sup>. Н. И. Политова указывает: процесс развитие речевого навыка у ребенка младшего школьного возраста выражается в выработке у него навыка чтения<sup>3</sup>. Речевая деятельность, как утверждает А. А. Леонтьев, является особым видом деятельности, который невозможно непосредственно соотнести с игрой, трудом или любыми другими «классическими» видами активности<sup>4</sup>.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано требование развития речи младших школьников, что на практике представляет собой совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности. Так, в статье 12.1 в пункте 3 указано, что одним из результатов процесса освоения положений ООП начальной ступени школьного образования должно стать «наличие позитивного восприятия правильной и грамотной устной и письменной речи»<sup>5</sup>.

Следует понимать, что развитие речи ребенка представляет собой систематическую и последовательную учебную работу, в основе которой, помимо прочего, лежит не только поурочное планирование, но и перспективное. Современный этап развития образования включает в себя работу по развитию речи школьника на основе различного методического арсенала. Он включает в себя различные методологические разработки, системы упражнений, программы обучения. Во время проведения словарных и синтаксических упражнений на уроке, преподаватель младших классов хочет добиться не только правильной постановки речи школьника, но и реализовать конкретные учебные задачи.

Особую актуальность уровень развития речи приобретает в качестве одного из условий установления взаимоотношений в гетерогенной среде общеобразовательной школы, которая

---

<sup>1</sup> См.: Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. С. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2007. 464 с.

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: ЭКСМО, 2005. 236 с.

<sup>3</sup> См.: Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2001. 191 с.

<sup>4</sup> См.: Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Красанд, 2010. 216 с.

<sup>5</sup> Федеральный государственный стандарт начального общего образования: утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373, с изм. и доп. 2015 г. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 04.08.2019).



является неотъемлемой частью современного социально-экономического состояния общества. Термин «гетерогенность» предполагает разнородность чего-либо по своему составу. Так, В. А. Казанцева трактует гетерогенность как совокупность критериев, показывающих степень разнородности общества, отмечая богатство его оттенков<sup>6</sup>. М. Ю. Олешков примером гетерогенной группы считает, в частности, микроколлектив учащихся класса<sup>7</sup>. Применительно к образованию гетерогенная среда понимается как группа людей, неоднородная по составу участников, различающихся между собой по одному или нескольким признакам.

Ж. Пиаже, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский занимались исследованием взаимосвязи феномена гетерогенности и вопроса социализации личности в контексте нормального и аномального развития ребенка. Общие теоретико-методологические аспекты организации учебной деятельности в гомогенных и гетерогенных группах отражены в работах А. Г. Асмолова, Г. А. Бордовского, К. Ю. Грачёва и других ученых. В диссертационном исследовании Л. Н. Блиновой анализируется проблема организации обучения у детей из гетерогенных групп. Диссертационное исследование И. В. Сапуновой представляет гетерогенность коллектива учащихся в качестве инновационного критерия образования в представлении педагогов. Диссертационное исследование А. И. Артюхиной нацелено на анализ образовательной среды учебного заведения с позиции педагогического феномена.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» (ст. 5.2, гл. I) гарантирует реализацию возможности получения образования человеком вне зависимости от его пола, расы, родного языка и других особенностей<sup>8</sup>. Это значит, что вне зависимости от различий в вероисповедании, расе, национальности, родном языке, представители гетерогенных групп могут на общих правах получить образование на территории Российской Федерации.

На данный момент вопрос совершенствования качества речевой деятельности младших школьников в гетерогенной среде общеобразовательной школы является малоизученным и нуждается в разработке. Гетерогенная среда в образовательном учреждении состоит не только из детей. Гетерогенные группы могут также образовывать и педагогические работники, непосредственно взаимодействующие с обучающимися, так как преподаватели различаются между собой по возрасту, уровню квалификации, мировоззрению, объему компетенций, опыту и т. д. Наличие гетерогенной среды в настоящее время является отличительной особенностью образовательных учреждений Российской Федерации. Это накладывает отпечаток на инновационное построение учебного процесса, который становится более дифференцированным и личностно ориентированным.

Приведем несколько примеров упражнений, нацеленных на развитие речи младших школьников в условиях гетерогенной общеобразовательной среды.

1. Написание синквейнов — стихотворений, составленных по определенным правилам в виде пятистиший. Написание каждой строки подчиняется четким правилам и принципам. Так, в первой строке указывается тема (одним существительным), во второй — описание темы двумя прилагательными, в третьей — описание действия тремя глаголами по теме, четвертая строка раскрывает суть темы или же иллюстрирует отношение к ней, пятая содержит синоним (одно слово или словосочетание), повторяющее тему. Метод синквейна помогает учащимся резюмировать и структурировать изученный материал, способствует развитию навыка самовыражения, уважения к позиции товарищей, коммуникации, необходимых в гетерогенной образовательной среде. Примером синквейна в начальном звене школьного обучения является следующий образец:

Лето.  
Жаркое. Зеленое.  
Купаться. Загорать. Отдыхать.  
Люблю!  
Маленькая жизнь.

---

<sup>6</sup> См.: Казанцева В. А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе — актуальная проблема современности // Концепт. 2015. Т. 37. С. 21–25. URL : <http://e-koncept.ru/2015/95627.htm> (дата обращения: 04.08.2019).

<sup>7</sup> См.: Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М. : Спутник+, 2006. 191 с.

<sup>8</sup> См.: Об образовании в РФ : федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изм. 2018 г. URL : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 04.08.2019).

2. Инсерт — маркировка текста учащимися определенными значками в процессе его прочтения. Данный метод критического мышления расширяет возможности работы над текстом, позволяя повторять известное (маркируется знаком «V»), выделять новое (маркируется знаком «+»), выделять противоречия с имеющимся знаниями (маркируются знаком «-») и определять вопросы, требующие углубления и распространения знаний (маркируются знаком «?»). Метод инсера способствует формированию у учащихся умений самоанализа, коммуникации, навыков толерантного отношения к позиции другого человека, критического мышления. Данные умения и навыки особенно важны для учащихся в условиях гетерогенной образовательной среды.

3. Составление кластеров предполагает выделение в тексте смысловых единиц и их графическое оформление в определенном порядке: в центре находится тема занятия, вокруг нее — планеты (основные смысловые единицы). Данный метод позволяет учащимся видеть информационное поле проблемы, обеспечивает наглядность и графическое оформление, формирует нелинейную систему мышления, развивает интеллектуальные способности мозга учащихся, умение коммуникативного взаимодействия, приобретающие особую важность в условиях гетерогенной образовательной среды. Приведем пример использования метода кластера в рамках развития речи в начальной школе.

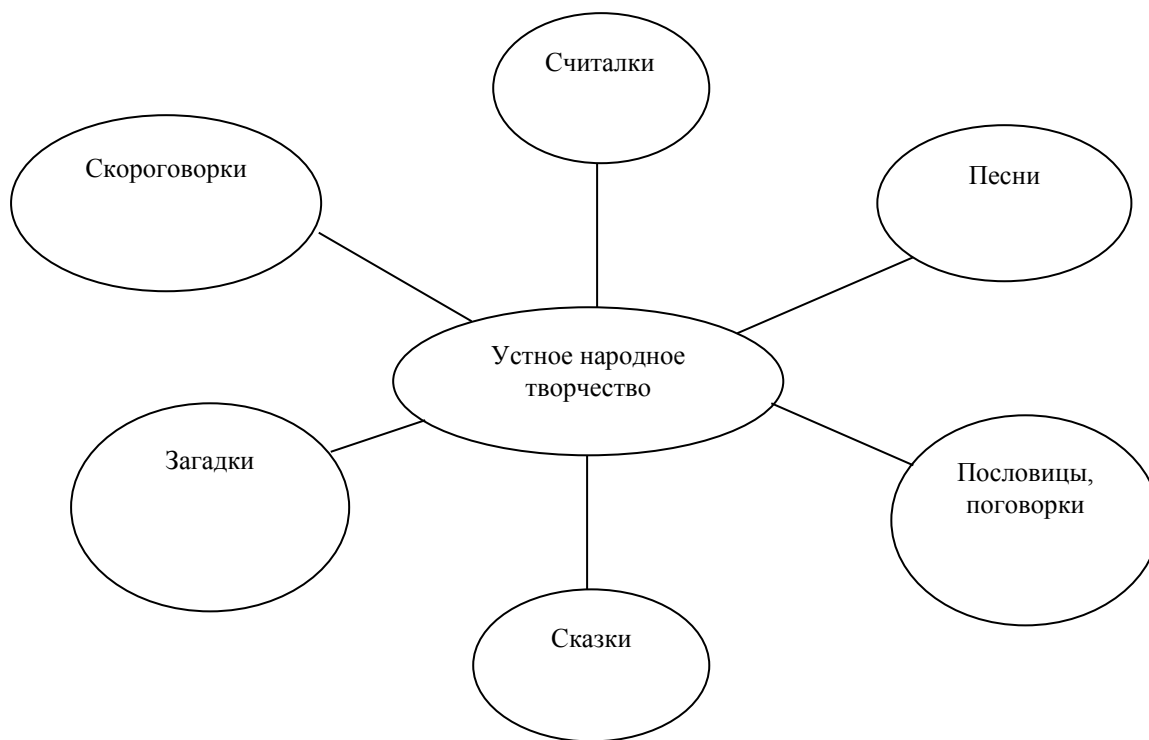


Рис. Пример использования метода кластера в рамках развития речи

Подведем итог сказанному выше. Развитие речи у детей 7–10 лет в гетерогенной среде общеобразовательной школы является систематической и последовательной учебной деятельностью. Она будет более эффективной в том случае, если образовательный процесс будет дифференцированным, лично ориентированным и построенным на инновационных приемах.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : ЭКСМО, 2005. — 1136 с.
2. Казанцева В. А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе — актуальная проблема современности // Концепт. — 2015. — Т. 37. — С. 21–25. — URL : <http://e-koncept.ru/2015/95627.htm> (дата обращения: 04.08.2019).
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М. : Красанд, 2010. — 216 с.

4. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. С. Методика преподавания русского языка в начальных классах. — М. : Академия, 2007. — 464 с.

5. Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М. : Спутник+, 2006. — 191 с.

6. Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2001. — 191 с.

УДК 376.4:372.21

*А. С. Верозуб, М. А. Макарова*

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье представлены результаты эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности коммуникативных и социально-бытовых навыков детей с расстройством аутистического спектра (РАС), обучающихся в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида г. Рязани.

*расстройство аутистического спектра; адаптация; коммуникация; социально-бытовые навыки*

*A. S. Verozub, M. A. Makarova*

## **FEATURES OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER TO THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

The article presents the results of an experiment aimed at studying the level of formation of communicative and social skills of children with autism spectrum disorder studying in preschool educational institution of compensating type in Ryazan.

*autism spectrum disorder, adaptation, communication, social skills*

По данным современных исследователей, различные формы детского аутизма встречаются в 4–26 случаях из 10000, что составляет 0,04–0,26 % от общей детской популяции. В то же время отмечается тенденция к увеличению частоты данного нарушения развития. В связи с этим достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации детей с детским аутизмом<sup>1</sup>.

В отечественной дефектологии и специальной психологии достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих детским аутизмом, дана характеристика специфических особенностей речи и общения таких детей (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, С. А. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, В. М. Prizant, М. Rutter, Н. Tager-Flusberg, А. L. Schuler и др.). В то время как вопрос адаптации данной категории детей, особенно к дошкольному образовательному учреждению, остается по-прежнему актуальным. По мнению А. В. Хаустова на успешность адаптационного процесса существенно влияют сформированность навыков коммуникации и самообслуживания. Это связано с тем, что дети с расстройством аутистического спектра не используют речь как средство общения, налицо

---

<sup>1</sup> См.: Хаустов А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2005. 88 с.

не только нарушение контакта с людьми, но и общая дезадаптация в отношениях с миром, проявляющаяся и на базальном инстинктивном уровне, и в когнитивном развитии, в формировании произвольности, целостных представлениях об окружающем.

Развитие навыков самообслуживания и бытового поведения также представляет для ребенка с РАС особую проблему. Сложности обучения связаны с трудностями переноса усвоенного навыка в другую ситуацию, нарушениями мышечного тонуса и общей моторной неловкостью.

В связи с вышеизложенным нами была поставлена задача выяснить динамику адаптационного процесса у детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения, опираясь на исследование уровня сформированности навыков общения и навыков самообслуживания. Исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 1» компенсирующего вида г. Рязани. В эксперименте приняло участие 5 детей с расстройством аутистического спектра.

При исследовании коммуникативной сферы использовалась оценка коммуникативных навыков у детей с РАС, предложенная А. В. Хаустовым<sup>2</sup>. Данная методика включает следующие показатели:

- формирование умений выражать просьбы/требования (просить о помощи, просить один из предметов в ситуации выбора);
- формирование социальной ответной реакции (откликаться на свое имя, отвечать на приветствие психолога, личные вопросы);
- формирование умений называть, комментировать и описывать предметы;
- формирование умений выражать эмоции, чувства;
- формирование диалоговых навыков.

Было выяснено, что на начало года у всех исследуемых дошкольников имелись значительные трудности, связанные с формированием навыков коммуникации. Они не могли сгруппировать понравившееся действие, не просили помощи, не сообщали о голоде и жажде, требовали выполнения только любимой стереотипной деятельности. Навыки социального поведения на начало обучения были не сформированы: дети не играли вместе с другими детьми, не могли поделиться игрушками, не реагировали на просьбы.

Результаты исследования по методике оценки коммуникативных навыков у детей с РАС в начале и в конце года представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности коммуникативных навыков

<i>Дети с РАС</i>	<i>Общий балл / уровень</i>	
	<i>В начале года</i>	<i>В конце года</i>
Иван Ф.	10 (низкий уровень)	26 (средний уровень)
Даниил М.	3 (низкий уровень)	13 (низкий уровень)
Михаил В.	31 (средний уровень)	48 (средний уровень)
Кирилл К.	27 (средний уровень)	40 (средний уровень)
Варя М.	20 (низкий уровень)	36 (средний уровень)

В конце учебного года было проведено повторное исследование, которое показало, что к высокому уровню сформированности навыков коммуникации по-прежнему не был отнесен ни один дошкольник (0 % от общего числа испытуемых). Наибольшая группа детей, а именно 4 ребенка из 5 (80 % от общего числа испытуемых), находится на среднем уровне сформированности коммуникационных навыков. На низком уровне развития навыков общения находится 1 ребенок из 5 (20 % от общего числа испытуемых).

За время учебного года все дети продемонстрировали положительную динамику в развитии и совершенствовании своих коммуникационных навыков, необходимых для успешной адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения. Практически у всех детей формируются умения выражать свои просьбы и требования: дети просят о помощи взрослого, сгруппировывают о голоде, требуют выполнения любимой деятельности (кричат «Еще»). К концу

<sup>2</sup> См.: Хаустов А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом.

учебного года дети стали использовать команды «есть» и «пить», сигнализирующие о желании приема пищи. Если детям была необходима помощь взрослого, то большинство дошкольников стали поддерживать зрительный контакт, брали педагога за руку, вели в нужную им сторону или некоторые стали сопровождать просьбу вербальными командами: «Дай», «Пойдем» и т. п.

При исследовании сформированности бытовых навыков была использована методика М. Ю. Ведениной, И. А. Костиной, С. С. Морозовой и О. Н. Окуневой «Аутичный ребенок — проблемы в быту»<sup>3</sup>. Данная методика предполагает исследование по следующим направлениям:

- навыки личной гигиены,
- навыки приема пищи,
- навыки обращения с одеждой и обувью,
- навыки помощи по дому.

При подсчете индивидуальных баллов по данной методике мы соотнесли их количество с уровнем сформированности бытовых навыков и определили их в процентном соотношении относительно начала и конца учебного года. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень сформированности бытовых навыков детей с РАС

<i>Дети с РАС</i>	<i>Общий балл / уровень</i>	
	<i>В начале года</i>	<i>В конце года</i>
Иван Ф.	21 (IV уровень)	42 (III уровень)
Даниил М.	7 (V уровень)	28 (IV уровень)
Михаил В.	48 (II уровень)	57 (II уровень)
Кирилл К.	37(III уровень)	48 (II уровень)
Варя М.	39 (III уровень)	51 (II уровень)

В начале учебного года наибольшая группа детей была отнесена к III уровню сформированности бытовых навыков и составляла 40 % (2 ребенка из 5 испытуемых). Для этой категории детей помощь взрослого необходима в незначительной степени, сопровождается под-сказками и побуждениями к действию. К I уровню, который предполагает достаточное развитие бытовых навыков по всем критериям, а также самостоятельное выполнение заданий без участия взрослого, не был отнесен ни один дошкольник, что составило 0 %.

Ко II уровню развития бытовых навыков отнесен один дошкольник, что составляет 20 % от общего количества испытуемых. Уровень предполагает неплохую ориентировку и самостоятельное выполнение действий, однако также необходимы напоминания со стороны взрослого.

На IV уровне также находится один дошкольник (20 % от общего количества испытуемых). На данном этапе бытовые навыки детей только формируются, необходима значительная помощь взрослого, четкие указания к действию и его комментирование.

Следующая группа детей, представляющая собой 20 %, была отнесена к V уровню. Именно этот уровень представляет наибольшее беспокойство со стороны родителей и педагогов, так как навыки не сформированы, взрослый осуществляет действие за ребенка.

В конце учебного года был проведен повторное исследование, которое показало, что к I уровню сформированности бытовых навыков по-прежнему не был отнесен ни один дошкольник (0 % от общего числа испытуемых). Наибольшая группа детей, а именно 3 ребенка из 5 (60 % от общего числа испытуемых) находится на II уровне. III уровень развития бытовых навыков представляет один дошкольник (20 % от общего числа испытуемых). На IV уровне так же находится один дошкольник (20% от общего количества испытуемых). К V уровню не был отнесен ни один дошкольник (0 % от общего количества испытуемых).

Таким образом, в начале учебного года практически всем детям была необходима помощь взрослого при выполнении навыков личной гигиены: многие испытывали трудности при откры-

<sup>3</sup> См.: Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М. : Теревинф, 2007. 288 с.

тии и закрытии крана, мытье рук и т. д. К концу года дети частично освоили навыки личной гигиены, совместно со взрослым стали открывать и закрывать кран, мыть руки и чистить зубы. Многие дети ходят в туалет самостоятельно, без напоминаний и помощи взрослого.

В начале обучения все дошкольники испытывали трудности при использовании навыков приема пищи: не садились за стол, не использовали приборы. На сегодняшний день все дети реагирует на команду воспитателя «кушать», садятся за стол, ждут своей очереди при раздаче пищи, многие помогают убирать со стола, по возможности используют столовые приборы.

В начале обучения у всех детей отсутствовали навыки помощи по дому. На сегодняшний день большинство детей активно пытаются помочь в уборке: после еды убирают посуду и выкидывают мусор, совместно со взрослым могут подмести пол, практически все дети интересуются разборкой белья.

По итогам контрольного эксперимента отмечается значительная положительная динамика как в речи детей, так и в уровне сформированности коммуникативных и социально-бытовых навыков в сравнении с результатами исследования в начале учебного года. Результаты эксперимента подтверждают эффективность методов коррекционного воздействия, реализуемых в рамках МБДОУ «Детский сад № 1», которые способствуют успешной адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению.

#### Список использованной литературы

1. Веденина М. Ю., Костин И. А., Морозова С. А. Аутичный ребенок — проблемы в быту. — М. : Добро, 1998. — 73 с.
2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М. : Теревинф, 2007. — 288 с.

УДК 371.1

*Н. Ю. Гомзякова*

### **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА ИНКЛЮЗИВНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению проблемы готовности педагогов инклюзивных образовательных учреждений к деятельности в составе психолого-медико-педагогических консилиумов. На основе проведенного опроса специалистов формулируются основные проблемные аспекты такой готовности, направления работы по повышению ее уровня.

*психолого-медико-педагогический консилиум; психолого-педагогический консилиум; инклюзивное образование*

*N. Yu. Gomzyakova*

### **ACTUAL ISSUES OF THE WILLINGNESS OF TEACHERS TO WORK IN A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSULTATION OF AN INCLUSIVE INSTITUTION**

The article is devoted to the problem of the readiness of teachers of inclusive educational institutions for activities as part of psychological, medical and pedagogical consultations. On the basis of a survey of specialists, the main problematic aspects of such readiness are formulated, and directions of work to increase its level.

*psychological-medical-pedagogical consultation; psychological and pedagogical consultation; inclusive education*

Оказание квалифицированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день является актуальной психолого-медико-педагогической проблемой, которая в значительной степени связана с интенсивным внедрением инклюзивной образовательной практики.

В соответствии с законодательством и нормативными документами <sup>1</sup>, новые формы образования призваны создать максимально необходимые условия обучения и воспитания для всех детей, независимо от имеющихся у них ограничений и особенностей развития, в соответствии с выявленными особыми образовательными потребностями. На первый план выдвигается ключевое требование — оказание высоко качественной и квалифицированной помощи обучающимся и воспитанникам. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут получать помощь и образование как в условиях специализированных, так и массовых образовательных организаций. Таким образом, в качестве актуального вопроса, требующего всестороннего исследования и разрешения, можно выдвинуть проблему готовности педагогических работников к реализации задач инклюзивного образования.

В структуре деятельности по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья первоочередной является задача выявления всего спектра имеющихся у них особых образовательных потребностей и с учетом полученных данных определение содержания работы с ребенком, постройка его образовательного маршрута внутри организации. Данное направление работы возлагается на психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк, в условиях отсутствия медицинских специалистов — ППК).

Согласно нормативным документам, консилиум является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации <sup>2</sup>.

Проблематизация в контексте деятельности консилиума возникает в связи с тем, что для педагогов школы или детского сада, которые всегда были ориентированы на работу с нормативно развивающимися детьми, задача консилиумной деятельности является новой, требующей наличия у них ряда дополнительных компетенций, определяющих характер готовности работы в данном направлении. Не вызывает сомнений тот факт, что уровень такой готовности и качество реализуемой деятельности находятся в прямой зависимости.

С целью изучения рассматриваемой проблемы нами был проведен соответствующий тематический опрос среди слушателей курсов повышения квалификации, обучающихся по программе «Организационные и содержательные аспекты деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации» на базе МГОУ в 2017/2018 учебном году. В опросе приняли участие дефектологи, логопеды, психологи, социальные педагоги, воспитатели и учителя: в совокупности 30 специалистов. Большинство участников опроса (85 %) к моменту зачисления на курсы уже приступили к работе в структуре консилиума.

Рассмотрим обобщенные выводы, сделанные по итогам проведенного опроса.

Полученные результаты показали, что сами педагоги оценивают уровень готовности к качественной реализации задач консилиума как недостаточный, при этом затруднения возникают на различных этапах.

Вопрос недостаточной готовности респонденты связывают, в первую очередь, с нехваткой знаний и умений в отношении консилиумной деятельности. Действительно, работа в условиях данной структуры требует наличия особых компетенций.

Недостаточная готовность проявляется на уровне понимания специфики и назначения деятельности консилиума. Основной целью консилиума является обеспечение в образовательном учреждении диагностико-коррекционного и психолого-медико-педагогического со-

---

<sup>1</sup> См.: Закон об образовании РФ // Закон об образовании. URL : <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 20.08.2018) ; Концепция профессионального стандарта педагога. URL : <https://минобрнауки.рф/1734/.pdf> (дата обращения: 20.08.2018).

<sup>2</sup> См.: О ПМПк образовательного учреждения : письмо М-ва образования РФ от 27.03.2000 № 27/901-6 // КонсультантПлюс. URL : <http://mosmetod.ru/files/OVZ/doc/36.3.pdf> (дата обращения: 20.08.2018).

проведения детей с отклонениями в развитии, создание условий для их обучения и воспитания<sup>3</sup>. При этом специалисты, включенные в состав консилиума, часто сводят его назначение только к диагностическим задачам, которые являются ключевыми, но не единственными: за диагностикой и обсуждением ее результатов обязательно должна следовать разработка и реализация актуальных для развития, воспитания и обучения ребенка рекомендаций, конкретизация индивидуального маршрута сопровождения внутри учреждения.

Важно, чтобы специалисты работали в тесном сотрудничестве, коллегиально: задачи консилиума должны выполняться силами педагогического коллектива при их согласованном взаимодействии. Вопрос согласованной деятельности является одним из генеральных при организации эффективной работы консилиума. Если в работе специалистов отсутствует необходимое взаимодействие, полноценная работа консилиума не сложится. Связано это с тем, что коллегиальность должна проявляться на всех этапах деятельности: в процессе первичного анализа документации на ребенка (совместно осуществляется предварительная ориентировка в его проблемах, определяется специалист, который начнет диагностику), собственно в ходе диагностики (специалисты координируют свое сотрудничество, выстраивая диагностический процесс), на этапе обсуждения (обсуждаются выводы, согласовываются предлагаемые рекомендации), на этапе разработки маршрута сопровождения, индивидуального плана работы с ребенком (согласовывается предлагаемое содержание работы, вырабатываются единые подходы) и в процессе реализации выдвинутых рекомендаций.

Выявлены специалисты (из числа педагогов массовых учреждений), которые смешивают деятельность таких структур как ПМПк (консилиум) и ПМПК (комиссия). Если ребенок прошел комиссию, а затем на базе школы организуется консилиум, учителя задаются вопросом: «Зачем мы собираем консилиум, если ребенок уже прошел комиссию?», рассуждают: «Есть комиссия, она должна решать проблемы ребенка, а не мы».

Затруднения возникают и на этапе подбора диагностического инструментария, реализации различных диагностических задач. Такая ситуация связана с тем, что учителя и воспитатели оказываются недостаточно ориентированы на проведение всесторонней педагогической диагностики, оформление соответствующих документов (как отмечают слушатели, очень многие воспитатели испытывают затруднения при составлении педагогической характеристики на воспитанника, которая должна рассматриваться на заседании консилиума как обобщенный итог проведенной педагогической диагностики).

Трудности испытывают и специалисты, имеющие специальное (дефектологическое) образование, так как оказываются в новых для себя условиях массового учреждения, сталкиваются с контингентом детей, с которым они не работали ранее. Так, например, логопед, работающий на школьном логопункте не первый год, ориентирован на работу с детьми, у которых кроме речевых нарушений не отмечается иных отклонений в развитии. Однако в школу может прийти ребенок, имеющий диагноз «аутизм», нарушение речи при этом будет входить в структуру дефекта. В такой ситуации логопед оказывается не готов к тому, чтобы максимально учесть особенности ребенка в процессе диагностики и работы с ним, недостаточная информированность об особых образовательных потребностях детей не позволяет специалисту грамотно построить свой блок в структуре индивидуального плана сопровождения ребенка и, самое главное, его реализовать.

Недостаточно компетентны специалисты и в вопросах формулировки заключений в отчетных документах консилиума, междисциплинарных критериях оценки результатов деятельности детей.

Наибольшие трудности возникают на этапах разработки индивидуального плана сопровождения ребенка — документа, который призван максимально конкретизировать содержание работы с ребенком каждого специалиста и педагога и должен быть составлен на основе совместной, коллегиальной проработки.

---

<sup>3</sup> См.: Забрамная С. Д., Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. М. : В. Секачев, 2007. С. 68.



На качестве деятельности консилиумов сказывается отсутствие своевременной готовности со стороны администрации учреждения обеспечить всесторонние условия для их качественной и полноценной работы.

Таким образом, проблема готовности к обеспечению полноценного функционирования консилиумов образовательных учреждений проявляет себя как на разных этапах реализации (организационном, содержательном и т. д.), так и на разных уровнях (административном, исполнительском).

Безусловно, выявленные проблемные аспекты преодолимы при условии организации на разных уровнях работы по повышению качества консилиумной деятельности и уровня готовности специалистов и педагогов к решению соответствующих задач:

– очевидно, что соответствующая работа должна начинаться в вузе на этапе обучения студентов педагогических факультетов (если на дефектологических факультетах такая работа проводится (важно, чтобы она отражала и современные тенденции), то на отделениях, осуществляющих массовую подготовку педагогов, несмотря на введение курсов, посвященных основам коррекционной педагогики, деятельности консилиумов внимание фактически не уделяется);

– педагогические работники испытывают огромную потребность в курсах повышения квалификации по рассматриваемому направлению работы, профильные структуры призваны оперативно реагировать на такой запрос; на сегодняшний день на базе различных учреждений организуются соответствующие тематические курсы, при этом они должны иметь большой охват (как с точки зрения кадровой представленности, так и территориальной вариативности) и доступность; администрация образовательных учреждений должна своевременно информировать и направлять своих сотрудников на соответствующие учебные мероприятия;

– самим педагогическим работникам, ощущающим дефицит знаний в том или ином аспекте деятельности, следует занимать активную позицию (следить за соответствующими тематическими мероприятиями и источниками (курсами, семинарами, литературой), заниматься профессиональным саморазвитием).

В условиях современной образовательной системы только сплоченность усилий всех сопричастных к оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, объединенная устремлением сделать ее действенной и результативной, может стать надежной опорой в решении задач обеспечения готовности и впоследствии качественной работы специалистов с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

УДК 376.6

*С. С. Гордеева*

## **К ВОПРОСУ О ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на снижение тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации.

*формирующий эксперимент; тревожность; младший школьный возраст; трудная жизненная ситуация*

## TO THE QUESTION OF ANXIETY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

The article presents the results of a formative experiment aimed at reducing anxiety of children of primary school age who are in a difficult life situation.

*formative experiment; anxiety; primary school age; difficult life situation*

Феномен тревожности понимается как личностная особенность человека, которая характеризуется высокой чувствительностью к стрессовым ситуациям. Исследователи в области психологии с давних времен интересуются вопросами тревожных проявлений детей и взрослых разной возрастной группы, а также занимаются активным изучением данной проблематики.

Среди современных научных исследований, наиболее известны работы К. Б. Коноваловой (выдвигает авторскую классификацию тревожности)<sup>1</sup>, М. И. Ануфриевой (описывает тревожные состояния как факторы психологической защиты личности)<sup>2</sup>, А. В. Сидоренко (разграничивает понятие тревожность и страх)<sup>3</sup> и т. д.

В современном мире из-за демографических кризисов среди ученых повысился интерес к изучению последствий стрессовых событий, провоцирующих возникновение феномена тревожности у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В. Ю. Хотинец<sup>4</sup> отмечает, что человек, находящийся в трудной жизненной ситуации, старается мобилизовать все свои силы и направить их на решение возникших проблем, вследствие чего раскрываются новые, ранее скрытые, особенности личности.

Н. Л. Корепанова отмечает тот факт, что степень влияния трудных ситуаций на человека, а также его способность противостоять стрессорам зависит, прежде всего, от особенностей личности<sup>5</sup>.

По мнению Д. А. Донцова, дети младшего школьного возраста являются самыми уязвимыми, так как находятся на стадии формирования личности<sup>6</sup>.

В ходе теоретического анализа работ современных исследователей в области тревожности мы выяснили, что проблема тревожных расстройств детей, столкнувшихся со сложными событиями в жизни, является малоизученной. Нами были разработаны теоретическая модель и программа коррекционной работы по коррекции тревожности младших школьников с применением методов и приемов арт-терапии.

В начале формирующего эксперимента была проведена стартовая диагностика, направленная на изучение тревожности детей младшего школьного, находящихся в трудной жизненной ситуации. В эксперименте приняли участие 40 детей младшего школьного возраста (10–11 лет), находящихся в трудной жизненной ситуации, среди которых 25 девочек и 15 мальчиков. Для исследования уровня тревожности детей младшего школьного возраста нами были использова-

<sup>1</sup> См.: Коновалова К. Б. Причины появления школьной тревожности // Инновационная наука. 2016. № 13. С. 254.

<sup>2</sup> См.: Ануфриева М. И. Основные психолого-педагогические характеристики учащихся младшего школьного возраста // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 1 (6). URL : [https://interactive-plus.ru/ru/article/17469/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/17469/discussion_platform) (дата обращения: 10.08.2019).

<sup>3</sup> См.: Сидоренко А. В. Особенности психического развития младших школьников // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 2 (8). С. 142–144.

<sup>4</sup> См.: Хотинец В. Ю. Намерения личности в трудной жизненной ситуации // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2017. Т. 27, вып. 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/namereniya-lichnosti-v-trudnoy-zhiznennoy-situatsii> (дата обращения: 10.08.2019).

<sup>5</sup> См.: Корепанова Н. Л. Тревожность. Ее причины и следствия // Концепт. 2016. № 3. URL : <https://e-koncept.ru/2016/56462.htm> (дата обращения: 10.08.2019).

<sup>6</sup> См.: Донцов Д. А. Психосоциальная специфика развития личности в младшем школьном возрасте: базовые аспекты формирования личности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 2 (7). URL : [https://interactive-plus.ru/ru/article/112185/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/112185/discussion_platform) (дата обращения: 10.08.2019).

ны диагностические методики: «Шкала явной тревожности» и «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан. Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что многим детям свойственны тревожные состояния в разных сферах деятельности.

Дети испытывают тревожность в межличностных отношениях: у 40 % младших школьников выявлена межличностная тревожность, 38 % детей испытывают страх темноты и потусторонних существ (магическая тревожность). Достоверность полученных результатов подтверждена уровнем значимости  $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,05$ .

Реализация программы «Побеждаем страх» включала проведение 20 групповых коррекционно-развивающих занятий в экспериментальной группе с применением методов и приемов арт-терапии, таких как «Каракули», «Нарисуй свой страх», медиативное рисование «Безопасное убежище» и др.

Каждое занятие состояло из ритуалов приветствия и прощания, основной части и организации рефлексивной деятельности детей. Длительность занятий — 40 мин. После проведения коррекционно-развивающих занятий, для определения результативности программы «Побеждая страх» нами была проведена итоговая диагностика.

По результатам сравнительного анализа результатов стартовой и итоговой диагностик экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп детей нами были выявлены значимые различия (табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели уровня тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации в начале и в конце формирующего эксперимента

Показатели тревожности	Средние значения до эксперимента		Т	Р	Средние значения после эксперимента		Т	Р
	Экспериментальная группа	Контрольная группа			Экспериментальная группа	Контрольная группа		
Школьная	15,35	22,9	3,8	не значимо	12,43	22,05	7,1	значимо
Самооценочная	14,35	20,75	4	не значимо	12,85	20,2	5,3	значимо
Межличностная	13,95	15,65	0,8	не значимо	10,9	16,05	3,6	значимо
Магическая	13,18	17,2	1,4	не значимо	10,15	17,2	3,6	значимо
Общая	57	75,7	3	не значимо	46,85	76,5	7,9	значимо

В ходе исследования нами было подтверждено предположение о том, что дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в большинстве случаев имеют склонность к проявлению тревожных состояний. Для контрольной и экспериментальной групп характерно наличие повышенного уровня тревожности, оказывающей негативное влияние на процесс межличностных взаимоотношений (межличностная тревожность). Данный вид тревожности характеризуется возникновением у детей трудностей в социальных контактах, излишней стеснительности и т. д. Детям из обеих групп также свойственен повышенный уровень магической тревожности, которая выражается в страхах темноты и потусторонних существ.

Для определения эффективности коррекционно-развивающей программы «Побеждаем страх», которая проводилась при использовании техник и приемов арт-терапии, нами был проведен сравнительный анализ результатов стартовой и итоговой диагностик в каждой группе, представленный в таблице 2.

Динамика средних показателей уровня тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

Показатели тревожности	Средние значения в экспериментальной группе		Т	Р	Средние значения в контрольной группе		Т	Р
	До эксперимента	После эксперимента			До эксперимента	После эксперимента		
Школьная	15,9	10,8	3	значимо	23	22,05	0,6	не значимо
Самооценочная	16,4	11,8	3,3	значимо	20,75	20,2	0,4	не значимо
Межличностная	14,95	10,6	2,9	значимо	15,65	16,05	0,2	не значимо
Магическая	15	9,8	8	значимо	17,75	17,45	0,1	не значимо
Общая	59,5	44,85	2,8	значимо	75,6	75	0,1	не значимо

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что в контрольной и экспериментальной группах в процессе эксперимента произошел сдвиг средних значений уровня тревожности. Наиболее явные изменения видны в экспериментальной группе, в которой была реализована авторская программа. В контрольной группе выявлены изменения, но они являются незначительными.

В ходе формирующего эксперимента нами был выявлен тот факт, что применение арт-терапевтических методов, таких как «Каракули», «Нарисуй свой страх», медиативное рисование «Безопасное убежище», в работе с тревожными детьми оказывает положительное коррекционное воздействие.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Ануфриева М. И. Основные психолого-педагогические характеристики учащихся младшего школьного возраста // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. — 2016. — № 1 (6). — URL : [https://interactive-plus.ru/ru/article/17469/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/17469/discussion_platform) (дата обращения: 10.08.2019).
2. Донцов Д. А. Психосоциальная специфика развития личности в младшем школьном возрасте: базовые аспекты формирования личности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. — 2016. — № 2 (7). — URL : [https://interactive-plus.ru/ru/article/112185/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/112185/discussion_platform) (дата обращения: 10.08.2019).
3. Коновалова К. Б. Причины появления школьной тревожности // Инновационная наука. — 2016. — № 13. — С. 254.
4. Корепанова Н. Л. Тревожность. Ее причины и следствия // Концепт. — 2016. — № 3. — URL : <https://e-koncept.ru/2016/56462.htm> (дата обращения: 10.08.2019).
5. Сидоренко А. В. Особенности психического развития младших школьников // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. — 2016. — № 2 (8). — С. 142–144.
6. Хотинец В. Ю. Намерения личности в трудной жизненной ситуации // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2017. — Т. 27, вып. 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/namereniya-lichnosti-v-trudnoy-zhiznennoy-situatsii> (дата обращения: 10.08.2019).

**ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛЮДЕЙ,  
НЕ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ**

В статье отражены результаты исследования особенностей ответственности людей, не имеющих детей. Описана степень выраженности содержательно-смысловых и инструментально-стилевых переменных ответственности.

*ответственность; стаж родительства; люди, не имеющие детей; личностное свойство*

М. А. Gremyachih

**PECULIARITIES OF RESPONSIBILITY OF PEOPLE  
WITHOUT CHILDREN**

The article reflects the results of a study of the characteristics of responsibility of people without children. The correlation structure of responsibility and the severity of content-semantic and instrumental-style variables of responsibility are described.

*responsibility; parenting experience; people without children; personal property*

На современном этапе развития общества в условиях усложнения и расширения межличностных отношений остро встает проблема ответственного поведения. Ответственность можно наблюдать практически во всех видах деятельности. На наш взгляд, особое внимание стоит уделить изучению ответственности потенциального родителя, поскольку от степени развития этого личностного качества зависит то, каким образом будут выстраиваться отношения с ребенком. Работ, посвященных изучению ответственности в ракурсе детско-родительских отношений, в современной психологии недостаточно. Однако авторы, работающие в рамках данной проблематики, отмечают, что значение этого личностного свойства в семейных отношениях очень велико. К примеру, М. О. Ермихина рассматривала ответственность как один из важнейших компонентов осознанного родительства<sup>1</sup>.

Одним из подходов к изучению ответственности, заслуживающих особого внимания, является концепция системно-функционального анализа черт личности и их проявлений в различных видах деятельности. Эта система изучения различных личностных качеств была предложена научному сообществу А. И. Крупновым<sup>2</sup>. Она позволяет достаточно полно представить картину сформированности и функционирования таких личностных свойств, как ответственность, общительность, тревожность, любознательность и т. д.

В нашей статье описаны данные, полученные в ходе анализа результатов тестирования лиц, не имеющих детей. Эта категория людей представляет особую группу, позволяющую составить впечатление о том, какие личностные особенности имеются у людей, которые не имеют опыта в воспитании детей, не испытывали на себе радость и одновременно сложности родительства. Для комплексного изучения компонентов ответственности респондентам было предложено пройти «Тест суждений ответственности» А. И. Крупнова.

Выполнив первичную математическую обработку, мы при помощи критерия Колмогорова — Смирнова определили, что данная подгруппа респондентов не имеет значимых отклонений от нормального распределения. Далее были определены показатели среднеквадра-

---

<sup>1</sup> См.: Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.

<sup>2</sup> См.: Крупнов А. И., Новикова И. А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН : коллект. моногр. М. : Рос. ун-т дружбы нар., 2014. С. 9–30.

тического отклонения, а впоследствии уровни выраженности переменных ответственности. С учетом полученных данных мы смогли определить процентное соотношение людей, не имеющих детей, по каждой переменной ответственности (табл.).

Таблица

Количество людей, не имеющих детей, с различными уровнями выраженности переменных ответственности, в %

Переменные	Уровень выраженности				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Общественно значимые цели	8	18	54	12	8
Личностно значимые цели	8	10	62	10	10
Социоцентричность	8	12	64	6	10
Эгоцентричность	12	12	60	12	4
Осмысленность	8	14	62	6	10
Осведомленность	8	8	72	12	0
Предметность	4	22	56	12	6
Субъектность	6	6	74	12	2
Эргичность	8	12	66	8	6
Аэргичность	12	14	58	8	8
Стеничность	8	8	64	12	8
Астеничность	6	12	62	12	8
Интернальность	10	4	60	22	4
Экстернальность	6	12	64	6	12
Операциональные трудности	10	4	70	10	6
Эмоционально-личностные трудности	4	12	62	16	6

Как видно из представленной выше таблицы, подавляющее большинство респондентов имеют средний уровень выраженности всех переменных ответственности.

Показатели переменной «общественно значимые цели» выражаются в следующих значениях:

- высокий и выше среднего уровни в сумме наблюдается у 26 % респондентов (люди имеют четкие цели, задачи и намерения, проявления ответственности в общественной деятельности);
- уровень ниже среднего (12 % респондентов), а тем более низкий уровень (8 % респондентов) свидетельствует о недостаточности осознания значения ответственности в межличностном взаимодействии.

Процентное соотношение респондентов с высокими и низкими показателями переменной «личностно значимые цели» распределилось следующим образом:

- 8 % — высокий уровень, 10 % — уровень выше среднего (указывает на доминирование субъектно значимых целей, стремление к личному благополучию без учета мнения и интересов окружающих);
- 10 % — уровень ниже среднего, 10 % — низкий уровень (может быть показателем аскетизма, а также безразличия к собственным успехам и достижениям).

Уровневая выраженность социоцентричности у людей, не имеющих детей, представляет собой следующие показатели:

- высокий уровень — 8 %, выше среднего — 12 % (людей можно охарактеризовать как стремящихся оказать помощь окружающим);
- уровень ниже среднего имеют 6 % и низкий уровень — 10 % (легко отказываются от своих обещаний и не дорожат честью группы).

Показатели переменной «эгоцентричность»:

- равномерно (по 12 %) распределились у людей с высоким уровнем и уровнем выше среднего (выраженное желание использовать свои способности и потенциал в личных целях);
- 16 % в сумме набрали люди с низким уровнем и уровнем ниже среднего (свидетельствует о нежелании или невозможности заниматься личными проблемами и делами, низкой потребностью к самоутверждению).

Показатели осмысленности распределились следующим образом:

– высокий уровень — 8 %, уровень выше среднего — 14 % (хорошо понимают функции и значение ответственности);

– низкий уровень — 10 %, уровень ниже среднего — 6 % (затруднено понимание ответственности как личностного свойства, либо люди не хотят разобраться в этом вопросе).

Переменная «осведомленность» представлена в следующих показателях:

– суммарный показатель высокого и выше среднего уровней — 16 % (это может быть признаком поверхностных знаний об ответственности);

– лиц с низким уровнем осведомленности не обнаружено; уровень ниже среднего наблюдается у 12 % (эта категория людей обладает достаточными знаниями, чтобы отграничить ответственность от других личностных свойств).

По переменной «предметность» выявлены следующие результаты:

– высокий уровень — 4 %, уровень выше среднего — 22 % (преимущественно используют ответственность в предметно-деятельностной сфере);

– низкий уровень — 6 %, ниже среднего — 12 % (редко используют ответственность в коллективной деятельности).

Уровневая выраженность субъектности:

– людей с высоким уровнем — 6 %, с уровнем выше среднего — 6 % (превалируют предметно-личностные аспекты проявления ответственности);

– суммарные показатели низкого и ниже среднего уровней — 14 % (не используют либо редко используют ответственность в личных целях).

Процентное распределение по переменной «эргичности»:

– высокий уровень — 8 %, уровень выше среднего — 12 % (показатели указывают на устойчивость и стабильность проявлений ответственности);

– низкий уровень — 6 %, ниже среднего 8 % (не постоянны в проявлении ответственности, плохо владеют приемами и способами реализации ответственности).

Показатели переменной «азргичности»:

– высокий уровень — 12 %, уровень выше среднего — 14 % (характеризуются неустойчивостью и малым стремлением к появлению ответственности);

– низкий уровень — 8 %, уровень ниже среднего — 8 % (обязательны в своих обещаниях и не избегают ответственных поручений).

Показатели стеничности распределились следующим образом:

– одинаковое количество респондентов (по 8 %) имеют высокий и выше среднего уровни (им в процессе реализации ответственности свойственно переживание эмоционального подъема и радости);

– низкий уровень — 8 %, уровень ниже среднего — 12 % (люди редко испытывают стенические эмоции в ответственных ситуациях).

Процентное распределение по переменной «астеничность»:

– высокий уровень — 6 %, уровень выше среднего — 12 % (чувство тревоги, страха и неуверенности при осуществлении ответственности).

– низкий уровень — 8 %, уровень ниже среднего — 12 % (редко переживают раздражение, тревогу, неуверенность и прочие астенические эмоции).

Уровневая выраженность интернальности:

– высокий уровень — 10 %, уровень выше среднего — 4 % (активный тип саморегуляции, при котором человек преимущественно рассчитывает на собственные возможности);

– низкий уровень — 4 %, уровень ниже среднего — 22 % (показатель неготовности брать ответственность за происходящее на себя).

Показатели переменной «экстернальность»:

– высокий уровень — 6 %, уровень выше среднего — 12 % (перекладывание ответственности на других и внешние обстоятельства);

– низкий уровень — 12 %, уровень ниже среднего — 6 % (не характерно перекладывание ответственности на внешние факторы).

Процентное распределение по переменной «операциональные трудности»:

– высокий уровень — 10 %, уровень выше среднего — 4 % (плохо владеют навыками эффективной организации деятельности);

– низкий уровень — 6 %, уровень ниже среднего — 10 % (редко испытывают трудности с организацией).

Показатели эмоционально-личностных трудностей распределились следующим образом:

– высокий уровень — 4 %, уровень выше среднего — 12 % (основной преградой в реализации ответственности у этих людей зачастую становится несформированность волевых привычек и навыков);

– низкий уровень — 6 %, уровень ниже среднего — 16 % (редко возникают трудности, обусловленные особенностями эмоционально-волевой сферы).

Обобщая вышеописанные данные, можно сделать вывод о трудностях целеполагания, среди представителей изучаемой группы. На это указывает большая численность людей и с повышенными, и с пониженными показателями по шкале «общественно значимые цели». Стоит отметить, что большое количество лиц, не имеющих детей, продемонстрировали высокий и выше среднего уровни по шкалам «предметность» и «аэргичность», а также низкие и ниже среднего уровни по шкале «интернальность». Эти данные позволяют охарактеризовать изучаемую группу как людей с малым стремлением к появлению ответственности, неготовых брать ответственность за происходящее на себя. Проявление данного личностного свойства наблюдается у них преимущественно в предметно-деятельностной сфере. Исходя из вышесказанного следует, что некоторые переменные ответственности лиц, не имеющих детей, сформированы недостаточно, что впоследствии может отразиться на взаимоотношениях с будущим ребенком.

УДК 376.684

*М. А. Ерофеева*

## **УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ИММИГРАНТОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ <sup>1</sup>**

В статье представлен анализ специфики гендерных установок при подготовке социальных педагогов в высшей школе к работе с детьми иммигрантов. Раскрыт принцип этносообразности социально-педагогической деятельности. Обобщена сущность гендерной компетентности студентов — будущих социальных педагогов.

*профессиональное образование; социально-педагогическая деятельность; гендерная компетентность; этносообразность*

*М. А. Erofeeva*

## **ATTITUDES OF STUDENTS — FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES IN EDUCATION OF CHILDREN OF IMMIGRANTS: GENDER ASPECT**

The article presents an analysis of the specifics of gender attitudes in the preparation of social teachers in higher education to work with children of immigrants. The principle of ethno-similarity of social and pedagogical activity is revealed. The essence of gender competence of students — future social teachers is generalized.

*professional education; socially-pedagogical activity; gender competence; innocuousness*

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01207 «Гендерные трансформации в ментальности учащейся молодежи российских мегаполисов и провинций».



Профессиональная гендерная компетентность будущих социальных педагогов, как результат эффективности профессиональной подготовки к гендерному воспитанию, есть следствие целенаправленного формирования ментальной готовности к выполнению социального заказа общества. Отсюда следует, что содержание учебной и внеучебной деятельности включает знания, накопленные поколениями и обновленные с учетом социальной и образовательной реальности в сфере гендерных отношений в данном обществе. Наряду с этим необходима модернизация содержательного компонента образовательной системы формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов на основе достижений общества в продвижении гендерного равноправия и развитии гендерной культуры на основе нравственных и семейных ценностей, гендерной идеологии общества в контексте менталитета и традиции российской культуры как мировоззренческой парадигмы подготовки студентов к гендерному воспитанию школьников.

Наполнение категории «гендер» определяет узловые точки демографических угроз интересам России со стороны международных структур, различных организаций в виде навязывания моделей однополых браков, гомосексуального, педофильного и асоциального поведения, эмансипации «гендерного просвещения» российских школьников на основе Европейской Конвенции Совета Европы под предлогом защиты детей от сексуальной эксплуатации и посягательств (25.10.2007). Деструктивное влияние на подростков и молодежь пытаются оказывать псевдорелигиозные группы, западные гендерные идеологии, направленные на девальвацию нравственных и семейных ценностей, разрушение идентичности пола на фоне легитимизации однополых браков (в более чем 30 странах), возможности такими семьями усыновления (удочерения). Глобально-информационная война деструктивных сил, по дестабилизации традиционной семьи ведется в отношении России.

В этой связи актуально изложение основ гендерной цивилизационной парадигмы России, обоснованной в работе В. М. Хвостова и в концепции антиномичности русской души Н. А. Бердяева. Анализ работ В. М. Хвостова, Н. А. Бердяева позволяет выявить ценный в политическом отношении духовный опыт интеллектуальной истории, традиций русской культуры дореволюционной и послереволюционной России XIX–XX вв. в контексте диалектики культуры, традиций, цивилизационных новаций мужественности/женственности как категорий преобразования гендерной действительности российского социума. В частности, В. М. Хвостов в своей работе «Женщины и человеческое достоинство. Исторические судьбы женщины. Природа женщины. Женский вопрос» излагает цивилизационную парадигму России в гендерном измерении. Среди традиций гендерного взаимодействия автором выделено «дружное сотрудничество мужчин и женщин» как важнейшее условие историко-культурной эволюции российской нации. В. М. Хвостов определяет специфику цивилизационного предназначения российской мужественности в объективации норм права, принципов морали и женственности в духовно-нравственном преобразовании народа. Исследуя гендерные отношения, В. М. Хвостов выдвигает идею человеческого достоинства как руководящего принципа менталитета российской нации, особых нравственных задач мужчин и женщин, не совпадающих по методам, но «взаимодополняющих в достижении». По мнению ученого, цивилизационная особенность русской женщины — в «особом славянстве»: «славянка от природы своей является существом далеко не слабым; женщины у славян пользовались сравнительной свободой»<sup>2</sup>.

Раскроем мировоззренческий компонент концепции этноэгалитарного типа сознания. Он включает формирование этноэгалитарных представлений о социальной и педагогической реальности, которые формируются как когнитивно-логические комплексы о системе гендерных отношений. Новые впечатления, анализ этноэгалитарного аспекта гендерных профессиональных отношений, усвоение норм значительно расширяют сферу педагогической практической деятельности студентов. Это является условием формирования этноэгалитарного ми-

---

<sup>2</sup> Хвостов В. М. Женщины и человеческое достоинство. Исторические судьбы женщины. Природа женщины. Женский вопрос // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. С. 219. URL : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/yadov/06.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/yadov/06.php) (дата обращения: 10.08.2019).

ровозрения в расширении пространства социально-педагогической деятельности. В структуре сознания индивида мировоззрение — фундаментальная основа и внутренний стержень. Являясь обобщенной системой взглядов, убеждений и идеалов, мировоззрение этноэгалитарного типа отражает активно-ценностное отношение к миру социальных, гендерных педагогических отношений.

Гендерное воспитание детей-иммигрантов в рамках деятельности социального педагога (далее — СП) предполагает сопровождение и помощь в социализации, актуальной частью которой является гендерная самоидентификация обучающегося как девочки или мальчика и принятие определенной социальной роли. Основной задачей гендерного воспитания является необходимость объяснения природы стереотипов, показ их исторической изменчивости, этнических особенностей и социальной обусловленности.

В процессе гендерного воспитания детей-иммигрантов особо значима ресоциализация, в результате которой происходит изменение ранее усвоенных образцов поведения и норм и далее процесс выработки и усвоения иных. Обычно ресоциализация протекает в результате попадания в неординарную, критическую и непохожую на прежние нормы ситуацию. В этой связи при воспитании детей-иммигрантов крайне важно не пропустить момент начала развития процессов ресоциализации и дезадаптации<sup>3</sup>.

Поскольку формирование гендерной идентичности у детей-иммигрантов, как у любого ребенка, зависит от родителей и учителей, большое значение имеет гендерное образование учителей (в нашем случае социальных педагогов) и других значимых взрослых.

Чтобы процесс гендерного воспитания детей-иммигрантов был более успешным, образовательная деятельность должна быть организована и с их родителями<sup>4</sup>. Актуально готовить СП, которые имели бы специализацию по работе с детьми-иммигрантами. Предполагаемым итогом формирования гендерной компетентности будущих СП является этноэгалитарное сознание<sup>5</sup>.

Уточним, что «эгалитарный идеал — это нравственная личность СП, обладающая персональной системой нравственных качеств и ценностей. В этой связи важно в содержании гендерной компетентности выделить усвоение знаний этноэгалитарной идеологии как идейной основы гендерной культуры»<sup>6</sup>.

Сущность профессиональной компетентности в гендерном измерении у студентов — будущих СП моделируются на основе принципа междисциплинарности и практико-ориентированности. На этой основе предполагается интерпретация исторического опыта женщин, его отражение в содержании образовательных программ и программ воспитания в высшей школе<sup>7</sup>.

Данный подход способен обеспечить положительное развитие этноэгалитарных убеждений будущих СП как ключевой составляющей гендерной культуры. Также «целенаправленное овладение содержанием этноэгалитарной концепции как единицы компетентно-

---

<sup>3</sup> См.: Бужигеева М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. № 8. С. 29–35; Попова Л. В. Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура. М., 1999. С. 119–131.

<sup>4</sup> См.: Чикляукова Е. В. Гендерный подход к образованию детей-мигрантов // Грани познания. № 3 (4). 2009.

<sup>5</sup> См.: Ерофеева М. А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников. М.: Экон-информ, 2015. — 320 с.; Каган Е. В. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89–95; Костенко В. В. Гендерные установки мигрантов-мусульман в Западной Европе: многоуровневый неиерархический анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 1. С. 97–120.

<sup>6</sup> Храмова Ф. И. Гендерная методология подготовки специалистов социальной работы: метапарадигмальный аспект. Минск: Бестпринт, 2012. С. 246.

<sup>7</sup> См.: Ерофеева М. А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников; Ключко О. И., Дементьева Е. В. Гендерные аспекты формирования психологической культуры у будущих педагогов-психологов // Известия Волгоградского государственного университета. 2008. № 9 (33). С. 278–281.

сти способно обеспечить формирование общенациональной идентичности студентов — будущих СП на уровне ментальной готовности в сферах жизнедеятельности:

– семье: равные права, возможности, домашние обязанности супругов в сфере социализации и развития детей, домашнего быта, создания и поддержания психологического микроклимата, развития семейной культуры;

– сфере профессионально-педагогической деятельности: сформированность гендерной профессиональной компетентности студентов, навыки педагогического взаимодействия на принципах партнерства, взаимоуважения, доверия и сотрудничества;

– в обществе: социальное многостороннее партнерство, гендерное равенство, идеалы равноправия, взаимответственности, солидарности, сплоченности»<sup>8</sup>.

Социальный педагог должен учитывать и понимать, что, «например мусульманское вероисповедание, а также большая религиозность оказывают влияние на патриархальность atti-тудов. И мигранты из мусульманских стран могут быть патриархатнее других, а исламские семьи менее склонны к поддержке гендерного эгалитаризма»<sup>9</sup>. В такой семье культ уважения к старшим, семейный авторитет родителей, жесткий запрет на вредные привычки (табак, алкоголь) для мальчиков и девочек. Максимальная ориентация на спорт в воспитании мальчиков, а у девочек — на окончание девяти классов и создание семьи. Девочек ограничивают в прогулках, воспитывается ответственность в выполнении домашних обязанностей (уход за младшими детьми, уборка). Очень часто девочки из мусульманских семей не торопятся домой после уроков, у них огромное желание и интерес заниматься в кружках (получать дополнительное образование, общаться), так как дома их ждет только работа по дому и уход за младшими детьми. Для семей иудеев актуально всестороннее развитие детей. Для мальчиков — ставка на интеллектуальное развитие, всесторонняя поддержка и выгораживание со стороны родителей (нежелание порой увидеть объективную картину происходящего, безусловное принятие ребенка). Для девочек — контроль за времяпрепровождением, дополнительные секции разного направления.

Обобщая сущность гендерной компетентности студентов — будущих социальных педагогов, отметим что ведущий принцип формирования — этнообразность социально-педагогической деятельности, в основе которой лежит культура общества, традиции, менталитет как духовные коды нации.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Бужигеева М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. — № 8. — С. 29–35.
2. Ерофеева М. А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников. — М. : Экон-информ, 2015. — 320 с.
3. Каган Е. В. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 89–95.
4. Ключко О. И., Дементьева Е. В. Гендерные аспекты формирования психологической культуры у будущих педагогов-психологов // Известия Волгоградского государственного университета. 2008. — № 9 (33). — С. 278–281.
5. Костенко В. В. Гендерные установки мигрантов-мусульман в Западной Европе: многоуровневый неиерархический анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2017. — № 1. — С. 97–120.
6. Попова Л. В. Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура. — М., 1999. — С. 119–131.
7. Хвостов В. М. Женщины и человеческое достоинство. Исторические судьбы женщины. Природа женщины. Женский вопрос // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. — С. 219. — URL : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/yadov/06.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/yadov/06.php) (дата обращения: 10.08.2019).
8. Храмова Ф. И. Гендерная методология подготовки специалистов социальной работы: метапарадигмальный аспект. — Минск : Бестпринт, 2012. — 332 с.
9. Чикляукова Е. В. Гендерный подход к образованию детей-мигрантов // Грани познания. — № 3 (4). 2009.

<sup>8</sup> Храмова Ф. И. Гендерная методология подготовки специалистов ... С. 247.

<sup>9</sup> Костенко В. В. Гендерные установки мигрантов-мусульман в Западной Европе ... С. 101.

## **ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

Данная статья раскрывает вопрос социализации дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) с позиции управления воспитательной работой в этом направлении. Статья содержит анализ условий, позволяющих эффективно организовывать и реализовывать данный процесс. Автор исследует методическую литературу по проблемам социализации младших школьников и управления воспитательной работой в детском саду. Представлены методические приемы, упражнения и план мероприятий, целью которых является управление воспитательной работой по социализации старших дошкольников в ДОУ.

*социализация; дошкольник; детский сад; воспитательная работа; управление; управление процессом воспитания*

*I. S. Medvedeva*

## **THE PROBLEM OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL WORK ON SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTEN**

This article reveals the issue of socialization of preschool children in preschool educational institutions from the position of management of educational work in this direction. The article contains an analysis of the conditions that allow to organize and implement this process effectively. The author investigates methodical literature on problems of socialization of younger school students and management of educational work in kindergarten. The article presents the methodological techniques, exercises and action plan, the purpose of which is the management of educational work on the socialization of older preschoolers in preschool.

*socialization; preschool; kindergarten; educational work; management; management of the process of education*

С момента своего рождения каждый человек находится в окружении других людей. Первоначальный опыт взаимодействия человек получает уже до момента овладения речью. Первые годы жизни являются особенно важным периодом с точки зрения личностного, интеллектуального и социального развития: в детстве у человека закладывается первоначальное восприятие себя, начинает формироваться самосознание, образуются относительно устойчивые межличностные связи, приобретаются социальные и моральные нормы.

Одним из необходимых условий полноценного воспитания и развития ребенка, получения им опыта социализации выступает дошкольное образовательное учреждение (ДОУ). Чтобы указанные процессы протекали максимально эффективно, важно совершенствовать деятельность работников детского сада, создавать условия для формирования и совершенствования познавательной, поведенческой, морально-нравственной, эмоционально-чувственной, бытийной сфер жизни ребенка, его успешного взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми. Иными словами, на дошкольное образовательное учреждение возлагается задача обучения ребенка нормам и принципам поведения, правильному эмоциональному ответу на разного рода ситуации, способам выражения разных чувств, их осознания и переживания. Если управление процессом социализации выстроено грамотно и логично, то постепенно дети приобретают навыки познания природного и социального мира, организации собственного быта, опоры на морально-этические основы, эффективного участия в межличностной коммуникации и совместного взаимодействия.

Актуальность проблемы социализации детей в дошкольном учреждении обусловлена требованиями Федерального закона «Об образовании РФ» от 29 декабря 2012 г. и Федерального

государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который в пункте 1.4 указывает на основные принципы дошкольного образования. Среди них указаны «задания в соответствии с требованиями к условиям реализации Программы, обеспечивающими социальную ситуацию развития личности ребенка, ключевого места в структуре Стандарта»<sup>1</sup>. Это позволяет сделать вывод, что вопрос управления воспитательной работой по социализации дошкольников в условиях детского сада приобретает особую важность в условиях реализации ФГОС ДО.

Сущность процесса социализации, ее виды, специфику процесса социализации детей дошкольного возраста раскрывают в своих трудах Н. Н. Авдеева, И. И. Апарина, А. А. Бодалев, Т. А. Данилина, Е. А. Горлова, О. И. Давыдова, Т. Н. Доронова, А. А. Майер, А. В. Мудрик, Е. П. Арнаутова, Ю. В. Атемаскина, А. А. Бодалев, А. В. Запорожец, О. Л. Зверева, М. Б. Зуйкова, А. А. Майер, А. В. Мудрик, Н. Н. Авдеева и др.

Н. К. Волошина, А. М. Рашидова, Е. Б. Весна в своих статьях раскрывают сущность понятия, критерии и результаты полоролевой социализации детей дошкольного возраста, показывают положительное влияние воспитательных воздействий на процесс формирования социальных ролей и культуры взаимоотношений мальчиков и девочек.

Авторы Л. Г. Богословец, Д. А. Данилина, Н. Ф. Виноградова, Е. А. Горлова в своих работах выявили условия полноценной социализации детей. Следует отметить положения концепции В. В. Давыдова, Л. С. Выготского, Н. Н. Поддьякова, А. А. Усовой, которые выявили, что ребенок дошкольного возраста способен усваивать и понимать систему информации о социальном мире. В исследованиях С. А. Козловой, В. И. Логиновой, Е. Н. Радиной раскрыты вопросы формирования определенных знаний о социальной действительности.

Несмотря на определенные достижения в рассматриваемой области, проблема организации воспитательной работы по социализации старших дошкольников в условиях детского сада исследована недостаточно. В современных условиях реализации ФГОС ДО социализация дошкольников и управление воспитательной работой в этой области затруднены, так как методическое обеспечение данной проблемы недостаточно разработано. В связи с этим воспитатели детских садов и образовательные менеджеры нуждаются в научно обоснованных рекомендациях.

Позиция изучения управленческих проблем в воспитательном процессе, выявление его специфики влияет на само понятие «управление» и интерпретацию этого определения. Обычно его используют во время процесса воздействия на систему или объект управления с целью достичь той или иной цели. Весомым вкладом для исследования в рамках данной работы являются мысли В. Ю. Кричевского. Он говорил об управлении как о процессе воздействия субъекта в рамках управления на тот или иной объект, симбиозе управляющей и управляемой сторон, в результате которого возникают субъект-субъектные отношения<sup>2</sup>. И. Ф. Исаев говорил об управлении как о деятельностном направлении в процессе выбора решений, организации, контроле, а также регулировании того или иного объекта в рамках цели, а также подведения итогов такого воздействия<sup>3</sup>. Управление воспитательной работой как специфическим видом деятельности призвано осуществлять помощь при разработке комплекса мер, обеспечивающих успешное решение проблем, связанных с совершенствованием педагогической практики.

Воспитательная работа в дошкольном образовательном учреждении является компонентом федеральной и региональной воспитательной системы работы. Отличительной чертой воспитательной работы в детском саду является ее развивающий характер, который проявляется через создание и реализацию условий, позволяющих каждому воспитаннику в индивидуальном, подходящем для него темпе раскрыть себя, свои интересы и способности адаптироваться к условиям ДООУ, приобрести социальные навыки.

Определим значение понятия «социализация». Отечественные социологи, психологи, педагоги и социальные психологи в последнее время все больше уделяют внимание данному явлению. Н. Ф. Голованова определяет термин «социализация» как процесс включения личности в социальную среду, освоение общепринятых социальных правил и норм поведения<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Федеральный государственный стандарт дополнительного образования : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155 : с изм. и доп. от 21 янв. 2019 г. URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5ce7251c500a26cd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5ce7251c500a26cd/) (дата обращения: 08.10.2019).

<sup>2</sup> См.: Кричевский В. Ю. управление школьным коллективом. СПб. : Знание, 2010. 132 с.

<sup>3</sup> См.: Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие. М. : Академия, 2013. 576 с.

<sup>4</sup> См.: Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка. М. : Просвещение, 2010. 272 с.

Под термином «социализация» О. В. Солодянкина понимает приобретение в процессе воспитания социально значимых свойств личности, отражающих общественное сознание. Педагог-психолог Н. К. Волошина определяет социализацию как многогранный процесс, отличающийся обязательной активностью в продолжении всей жизни индивида <sup>5</sup>. Социализация дошкольника предполагает усвоение им языка, общественных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, формирование социальной общности и связей.

Для наиболее успешной реализации функций управления воспитательной работой по социализации ребенка в ДОУ важно тесное сотрудничество его субъектов: воспитателей, родителей и воспитанников (рис.).



Рис. Взаимосвязь субъектов воспитательной работы по социализации дошкольников

<sup>5</sup> См.: Волошина Н. К. Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях параллельно-раздельного воспитания и обучения // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 343. С. 170–172.

Важной особенностью управления воспитательной работой по социализации дошкольников в условиях ДООУ является личностно ориентированная направленность: анализ и планирование работы с учетом индивидуальных особенностей, возможностей, потребностей и интересов всех участников воспитательно-образовательного процесса; мониторинг социальной компетентности выпускников ДООУ.

Управление воспитательной работой в дошкольном образовательном учреждении проходит гибко, с применением двух форм принятия управленческих решений: самоуправление (управленческие решения принимаются всем коллективом на педагогических и родительских советах и заседаниях); административное управление (управленческие решения принимаются на заседании администрации дошкольного образовательного учреждения).

Управление воспитательной работой по социализации дошкольника в условиях ДООУ строится на основе административной работы, планирования, контроля и коррекции, создания условий для развития и социализации детей.

Таким образом, социализация ребенка является важным аспектом реализации воспитательной работы дошкольного образовательного учреждения. Данный процесс требует тесного взаимодействия всех субъектов воспитательной работы. Эффективное управление социализацией позволяет добиться высоких результатов и сформировать у воспитанников навыки социального взаимодействия.

### Список использованной литературы

1. Волошина Н. К. Социализация детей дошкольного возраста в условиях параллельно-раздельного воспитания и обучения // Вестник Томского государственного университета. — 2011. — № 343. — С. 170–172.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. — М. : Просвещение, 2010. — 272 с.
3. Кричевский В. Ю. Очерки истории и теории управления образованием. — СПб. : Знание, 2001. — 166 с.
4. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие. — М. : Академия, 2013. — 576 с.
5. Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей // Психолого-педагогический поиск. — 2004. — № 1. — С. 74–82.
6. Солодянкина О. В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста. — М. : Просвещение, 2006. — 238 с.

УДК 376.4:373

*Л. Э. Панкратова, Т. А. Заглодина*

## РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ШКОЛЕ: РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья представляет собой обзор основных подходов и проблем, связанных с реализацией инклюзивного образования и его роли в реабилитации и социализации детей с расстройством аутистического спектра (далее — РАС) на примере анализа адаптивных образовательных программ, реализующихся в МАОУ «Гимназия № 47» г. Екатеринбурга, и проведенного эмпирического исследования по методике кейс-стади. В статье делается вывод о положительной роли инклюзивного образования в реабилитации детей с РАС и необходимости поиска, разработки и внедрения новых образовательных программ, а также о необходимости взаимодействия специалистов разного профиля друг с другом в поиске эффективных методов реабилитации и обучения детей с РАС.

*инклюзивное образование; расстройство аутистического спектра; социализация; реабилитация; адаптивная образовательная программа*

## **REHABILITATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SCHOOL: THE ROLE OF INCLUSIVE EDUCATION**

The article is devoted to the study of the role of inclusive education in the rehabilitation and socialization of children with autism spectrum disorders (hereinafter ASD) on the example of the analysis of adaptive educational programs implemented in the municipal Autonomous educational institution — Gymnasium N 47, Yekaterinburg and conducted an empirical study on the method of case study. The article concludes on the positive role of inclusive education in the rehabilitation of children with ASD and the need to find, develop and implement new educational programs, as well as the need for interaction of specialists of different profiles with each other in the search for effective methods of rehabilitation and training of children with ASD.

*inclusive education; autism spectrum disorder; socialization; rehabilitation; adaptive education program*

Одним из направлений современной социальной политики Российской Федерации является реализация идей инклюзивного образования в образовательном пространстве и практике. Последние шесть лет в России активно внедряются в образовательный процесс методики и технологии инклюзивного образования. Это связано с принятым в 2012 г. законе «Об образовании в РФ», гарантирующим обеспечения равного доступа к образованию для обучающихся с различными образовательными потребностями и индивидуальными возможностями. Однако инклюзивное образование — сложный и многогранный процесс, не лишенный проблем и трудностей. Первоначальной проблемой, постепенно сегодня решаемой, была неподготовленность кадров для решения таких задач. Учителя не имели психолого-педагогической и в целом инклюзивной компетентности для работы с детьми с ОВЗ<sup>1</sup>. Помимо нехватки квалифицированных кадров в инклюзивном образовании и затруднений в создании безбарьерной среды, проблема заключается и в постоянном росте количества детей с ограниченными возможностями. Кроме того, зачастую самыми активными противниками внедрения инклюзивного образования являются родители других детей, опасаящихся, что их дети «недополучат» знания<sup>2</sup>. Не разработанными являются и аспекты конкретных методик и технологий применения инклюзии для детей различного возраста и заболеваний. Превалируют общие фразы и подходы без описания специфики реализации инклюзии.

Проблема изучения особенностей инклюзивного образования детей с РАС приобретает все большую значимость. В России РАС является малоизученным: такой диагноз начали ставить только последние 10 лет, до этого ставили диагноз «умственная отсталость», шизофрения и др. В связи с возрастающей статистикой аутизм получил название «синдром века». По статистике аутизмом в мире страдает более 10 млн человек. Несколько десятков лет назад на 10 000 жителей приходился один аутист. Каждый год их становится на 11–17 % больше. Так, в 2010 г. аутизмом страдал каждый сто десятый, в 2012 г. — каждый восемьдесят восьмой, в 2014 г. — шестьдесят восьмой, а в 2017 г. — каждый пятидесятый.

В инклюзивном образовании как процессе можно выделить несколько основных функций, важных с точки зрения педагогической реабилитации. Во-первых, это воспитательная функция. Дети с ограниченными возможностями здоровья в учреждении не только обучаются и воспитываются, но и формируются как личности. Во-вторых, всякое образование несет в себе функцию обучения, направленную на формирование знаний, умений, навыков и опыта

---

<sup>1</sup> См.: Романовская И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. URL : <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1212> (дата обращения: 05.03.2019).

<sup>2</sup> См.: Старовойт Н. В., Антонова О. В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 21. URL : <https://moluch.ru/archive/155/43779/> (дата обращения: 11.04.2019).



репродуктивной познавательной деятельности. В-третьих, немаловажной функцией инклюзивного образования является социализационная. Именно в школе ребенок впервые может примерить на себя особые социальные роли, получить опыт межличностного общения, понять и усвоить эталоны поведения в обществе. В-четвертых, для детей с ограниченными возможностями развития важна функция самореализации. Успешная самореализация помогает укреплять самоверие и самоуважение И, наконец, психогигиеническая функция. Процесс инклюзивного образования подразумевает под собой гармоничное чередование занятий разного характера: обучения и отдыха, психической и физической активности, организованного и самопроизвольного действия.

Исследование роли инклюзивного образования в реабилитации детей с РАС было проведено в МАОУ «Гимназия № 47» г. Екатеринбурга, в которой из 400 учащихся начальной школы 15 обучающихся имеют расстройства аутистического спектра разной тяжести. Данная образовательная организация является положительным примером реализации инклюзивного образования в городе Екатеринбурге, что и обусловило ее выбор в качестве объекта исследования. Исследование по методике кейс-стади включало в себя анализ адаптивной образовательной программы на предмет соответствия требованиям образовательных стандартов и индивидуальным потребностям детей с РАС, психолого-педагогическое тестирование детей с РАС, анкетирование родителей для анализа прогресса в развитии детей с РАС и сравнение с оценками экспертов, реализующих инклюзивное образование.

### **Анализ адаптивной образовательной программы**

Исходя из условий основной образовательной программы с учетом федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и федеральных государственных образовательных стандартов образования детей с ОВЗ педагогами Гимназии № 47 разрабатываются адаптивные образовательные программы (АОП). Адаптация общеобразовательной программы (АООП) осуществляется с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и включает следующие направления деятельности: анализ и подбор содержания; изменение структуры и временных рамок; использование разных форм, методов и приемов организации учебной деятельности<sup>3</sup>.

К построению непосредственно образовательной части АООП НОО для обучающихся с РАС применяется дифференцированный подход. Он предполагает учет особых образовательных потребностей, проявляющихся в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания разных вариантов образовательной программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана.

Помимо общеобразовательных занятий, в инклюзивной среде в МАОУ «Гимназия № 47» проводятся дополнительные коррекционные курсы: «Формирование коммуникативного поведения», «Музыкально-ритмические занятия», «Социально-бытовая ориентировка». Эти курсы проводятся в форме фронтальных и индивидуальных занятий. Коррекционно-развивающие занятия проводятся в течение учебного дня и во внеурочное время. На индивидуальные коррекционные занятия отводится 15–20 мин., на групповые занятия — 35–40 мин. Занятия в сенсорной комнате также включены в расписание, могут проводиться как индивидуально с одним ребенком, так и в группе с ребенком с РАС или другими отклонениями.

### **Анкетирование родителей, имеющих детей с РАС**

В опросе мы охватили три сферы развития личности детей (обучение, воспитание, социализация), предполагающие степень прогресса в каждом из предложенных процессов. Одним из условий анкетирования было, что дети, родители которых проходят данное анкетирование, занимаются по инклюзивным программам 1–2 года.

---

<sup>3</sup> См.: Основная образовательная программа начального общего образования : принята на засед. пед. совета МАОУ «Гимназия № 47» от 31.08.2017. Екатеринбург. URL : <http://xn--47-6kclvec3aj7p.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/> (дата обращения: 08.01.2019).

Исходя из результатов анкетирования, мы пришли к следующим выводам: родители отмечают в социализации детей значительный прогресс (10 ответов), прогресс с затруднениями отметили 3 родителя, отсутствие прогресса зафиксировали 2 респондента. Меньшую степень прогресса родители отмечают по пунктам «обучение» и «воспитание»: значительный прогресс отметили 5 ответивших, прогресс с затруднениями — 7 родителей, отсутствие прогресса отмечается в 3 случаях. Таким образом, инклюзивное образование благоприятно влияет на социализацию детей с РАС, а также стимулирует процессы воспитания и обучения.

### **Психолого-педагогическое тестирование детей с РАС**

В рамках исследования нами был проведен диагностический комплекс «Сформированность коммуникативных, познавательных и личностных универсальных учебных действий», а затем сравнение результатов, полученных в мае, с результатами проведения аналогичной диагностики в сентябре с целью выяснить, как влияет инклюзивное обучение на развитие универсальных учебных действий у ребенка с РАС.

По анализу результатов можно сделать вывод, что инклюзивное образование повлияло на выполнение такой функции реабилитации, как обучение: показатели повышения способности совершать универсальные учебные действия говорят о том, что за год, благодаря совершению этих действий, ребенок может усваивать новые знания.

### **Интервью с экспертами, реализующими инклюзивное образование**

В рамках исследования было проведено интервью на тему «Инклюзивное образование детей с РАС» со специалистами, работающими в системе инклюзивного образования детей с РАС, а именно с тьютором, педагогом и педагогом-психологом. Так, эксперты отмечают: прежде чем ребенок приходит в школу, с ним и его родителями проводятся беседы, родители ребенка с РАС приглашают на классные часы. Кроме того, в учреждении существует практика сборов для родителей и детей во время каникул. Особенно это актуально для будущих первоклассников, которые могут в неформальной обстановке познакомиться друг с другом и с одноклассником с РАС. Как следствие этого эксперты отмечают, что у детей с РАС часто бывает много друзей в коллективе, готовых помочь и оказать поддержку.

В отношении социализации экспертный опрос также позволил выявить некоторые положительные моменты: благодаря школе поведение ребенка с РАС становится более приемлемым. Постепенно ребенок усваивает нормы социального общения. Он учится здороваться, обращаться за помощью, называть собеседника по имени, понимает, что можно делать, а чего нельзя. Таким образом, процесс социализации ребенка с РАС отличается определенным прогрессом, который подкрепляется постоянным взаимодействием родителей, учителей, психолога и тьютора.

Проанализировав ответы респондентов, можно сделать вывод, подтверждающий результат по изучению социализационной функции в анкетировании: инклюзивное образование способствует усвоению норм поведения и эффективному социальному взаимодействию, несмотря на некоторые сложности в реализации.

Итак, использование методики кейс-стади способствовало выделению особенностей организации инклюзивного образования детей младшего школьного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра в МАОУ «Гимназия № 47» г. Екатеринбурга. Важным аспектом является совместное обучение ребенка с РАС в классе со сверстниками на протяжении всего учебного дня на всех занятиях и использование учителями различных методик преподавания для каждого предмета. Таким образом, мы можем сделать вывод о положительной роли инклюзивного образования в реабилитации детей с РАС, что подтверждают эмпирические данные. Актуальным остается поиск, разработка и внедрение новых образовательных программ, обмен опытом с другими организациями, предоставление ученикам возможности больше взаимодействовать с разными учреждениями для популяризации идеи инклюзивного обучения. Разработка и внедрение в работу новых психологических методик, а также взаимодействие специалистов разного профиля друг с другом будут способствовать поиску эффективных методов реабилитации и обучения детей с РАС.

## Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Романовская И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации // Научное обозрение. Педагогические науки.— 2015. — № 3. — URL : <http://science-pedagogy.ru/article/view?id=1212> (дата обращения: 05.03.2019).
2. Старовойт Н. В., Антонова О. В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. — 2017. — № 21. — URL : <https://moluch.ru/archive/155/43779/> (дата обращения: 11.04.2019).

УДК 376.37

*Г. А. Толмачева, О. С. Путинцева, А. Г. Крюкова*

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО ПЕСКА В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА**

В статье представлены особенности использования метода плавотерапии в работе учителя-логопеда и психолога дошкольной образовательной организации. Показана роль применения кинетического песка в развитии графомоторных навыков и эмоциональной сферы дошкольников со стертой дизартрией.

*речевые нарушения; графомоторные навыки; эмоциональная сфера; кинетический песок*

*G. A. Tolmacheva, O. S. Putintseva, A. G. Kryukova*

### **FEATURES OF THE USE OF KINETIC SAND IN THE JOINT WORK OF SPEECH THERAPIST AND PSYCHOLOGIST**

The article presents the features of using the method of thalassotherapy in the work of speech therapist and psychologist of preschool educational organization. The role of kinetic sand application in the development of graphomotor skills and emotional sphere of preschool children with erased dysarthria is shown.

*speech disorders; graphomotor skills; emotional sphere; kinetic sand*

В последнее время у определенного количества детей дошкольного возраста выявляется стойкое нарушение фонетического и просодического компонентов речи, трактуемое в современной отечественной логопедии как стертая дизартрия. В симптомокомплекс дизартрических проявлений, как справедливо отмечают исследователи (Е. Ф. Архипова, Л. И. Белякова, О. А. Токарева, Л. В. Лопатина и др.), входит и неречевая симптоматика, в том числе нарушения общей и мелкой моторики, приводящие к недостаточности развития графомоторных навыков, и не соответствующая возрасту эмоциональная сфера. В процессе школьного обучения у этих детей могут возникать трудности овладения графическими навыками, переживание собственного эмоционального неблагополучия — все это негативно сказывается на успешности учебной деятельности и личностном развитии обучающихся. Становится очевидной значимость профессионального взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога в работе с дошкольниками с различными речевыми нарушениями, в том числе с дошкольниками со стертой дизартрией.

Обзор теоретико-методических источников, периодических изданий показывает, что учителя-логопеды, воспитатели, психологи, работающие в дошкольных учреждениях российских регионов, все чаще обращаются к плавотерапии как нетрадиционному методу развития речи и личности ребенка. Под нетрадиционными методами понимается процесс создания,

распространения, внедрения и использования нового практического средства<sup>1</sup>. Плассотерапия, по утверждению О. А. Старостина, предполагает широкое применение в консультационной, дидактической и терапевтической практике пластично-подвижных материалов, сходных по консистенции с полувлажным песком<sup>2</sup>.

Несмотря на различия в функциональных обязанностях учителя-логопеда и педагога-психолога, работающих с дошкольниками со стертой дизартрией, есть общая логика построения коррекционно-образовательного процесса, позволяющая определить место плассотерапии в этом процессе. Для проверки эффективности применения этого метода в совместной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации была проведена экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад № 118» г. Рязани (2018/2019 учебный год). В исследовании принимали участие 16 старших дошкольников со стертой дизартрией, составивших экспериментальную и контрольную группы (по 8 человек в каждой). В соответствии с функциональными обязанностями педагогов и с учетом речевой и неречевой симптоматики в структуре стертой дизартрии были составлены рабочие программы коррекционно-развивающей работы, определено содержание коррекционно-педагогических и логопедических занятий, систематизирован комплекс игровых заданий и упражнений с кинетическим песком. Использование кинетического песка на логопедических занятиях было направлено на развитие и коррекцию графомоторных навыков обучающихся, на занятиях с психологом — на развитие эмоциональной сферы детей. Таблица 1 показывает результаты изучения моторных функций, составляющих основу формирования графомоторных навыков у дошкольников со стертой дизартрией.

Соотнесение общих средних баллов с возрастной нормой в 4 балла, определяемой по методике Е. Ф. Архиповой, показывает отставание от нее и в экспериментальной, и в контрольной группе. Самые большие сложности наблюдались при исследовании скорости движений.

Таблица 1

Состояние моторных функций в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах на констатирующем этапе эксперимента (в баллах)

№ п/п	Параметры	Средний балл	
		ЭГ	КГ
11	Обследование общей произвольной моторики	3	3
22	Исследование умения ориентироваться в сторонах собственного тела и в сторонах тела сидящего напротив	2,1	2,4
33	Исследование дифференциации пространственных понятий	2,8	3,1
44	Исследование зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда)	2,4	2,9
54	Исследование кинестетической основы движений руки	2,1	2,4
65	Исследование оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»)	2,5	2,6
76	Определение конструктивного праксиса	4	3,9
87	Выявление синкинезий	3,4	3,9
98	Исследование кинетической основы движений руки	2,8	3,3
19	Исследование пространственного восприятия	2,6	1,9
110	Исследование зрительно-моторной координации движений	2,3	2,5
111	Монометрический тест	1,9	3,1
112	Исследование скорости движений	0	0,3
Общий средний балл		2,5	2,7

<sup>1</sup> См.: Никулина Е. С. Нетрадиционные формы и методы развития речи детей в ДОУ // Молодой ученый. 2016. № 27. С. 48–55.

<sup>2</sup> См.: Старостин О. А. Плассотерапия. Возможности плассотерапии в психолого-педагогической, социальной и клинической практике. URL : <https://en.ppt-online.org/272998> (дата обращения: 05.08.2019).

Кроме того, выявлялись сложности копирования данных образцов на листе бумаги в силу недостаточной зрительно-пространственной ориентировки, нарастание ошибок при выполнении серии пальчиковых упражнений, неточности воспроизведения некоторых разноименных пальчиковых поз, потеря строки при срисовывании графических комбинаций (геометрических фигур, элементов букв).

Для исследования эмоциональной сферы дошкольников на констатирующем этапе были использованы такие диагностические методики, как тест М. Люшера; тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен; графическая методика М. А. Панфиловой «Кактус».

Анализ результатов показал, что среди детей экспериментальной группы удовлетворительное эмоциональное состояние выявлено только у 1 ребенка из 8, в то время как у 7 дошкольников эмоциональное состояние оценивалось как благополучное. Средний уровень тревожности был выявлен у всех детей данной группы (8 человек); средний уровень агрессии отмечался у 2 человек. У 2 детей контрольной группы было выявлено удовлетворительное эмоциональное состояние, у 6 — благополучное. У всех 8 детей отмечался средний уровень тревожности, в то время как средний уровень агрессии был выявлен у 2 человек. Результаты восьмицветового теста Люшера на констатирующем этапе эксперимента показали, что среди детей контрольной группы у 6 человек наблюдался низкий уровень эмоционального напряжения, у 2 — средний. Среди детей экспериментальной группы только у 1 ребенка наблюдался средний уровень эмоционального напряжения, у 7 уровень напряжения был низким. Детей с высоким уровнем эмоционального напряжения не оказалось.

Итак, исследование эмоционально-волевой сферы дошкольников со стертой дизартрией показало незначительное отклонение от нормы степени эмоционального напряжения и состояния общего эмоционального фона, а также повышение уровня тревожности и агрессии у некоторых обследуемых.

Для коррекции графомоторных навыков и некоторых компонентов эмоциональной сферы старших дошкольников со стертой дизартрией был организован формирующий этап эксперимента, целями которого выступали развитие и совершенствование компонентов графомоторных навыков с помощью метода плассотерапии, а также формирование и поддержка психоэмоционального благополучия детей за счет применения плассотерапевтических техник. Кинетический песок применялся на еженедельных подгрупповых логопедических занятиях по развитию связной речи. Занятия, проводимые психологом, имели трехчастную структуру. Первая вводная часть предполагала создание благоприятной атмосферы на занятии. Ее основными процедурами были ритуалы приветствия и игры-разминки. На вторую основную часть ложилась «смысловая» нагрузка всего занятия, поэтому главные задачи этой части занятия состояли в снижении психофизического напряжения дошкольников, актуализации эмоций, разрядке агрессивных импульсов, снятии напряжения. В основной части занятия использовались игры и упражнения с кинетическим песком. Подведение итогов занятия осуществлялось на завершающем этапе занятия.

На этапе контрольного эксперимента были проанализированы результаты применения кинетического песка в совместной работе учителя-логопеда и психолога со старшими дошкольниками, входящими в экспериментальную группу. В таблице 2 представлена динамика развития моторных функций, лежащих в основе графомоторных навыков детей экспериментальной и контрольной групп, на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Положительная динамика в экспериментальной группе составляет 0,9 балла, в контрольной — 0,5 балла, то есть более интенсивные положительные изменения наблюдаются в группе детей, в работе с которыми использовался кинетический песок.

Таблица 2

Динамика развития моторных функций в ЭГ и КГ (в баллах)

<i>Группы</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>
Экспериментальная	2,5	3,4
Контрольная	2,7	3,2

Качественный анализ выявил улучшения оптико-кинестетической организации движений. Так, если 50 % детей на констатирующем этапе выполняли пальчиковые упражнения «зайчик» и «коза», помогая другой рукой, то на контрольном этапе выполнение этих упражнений трудностей не вызывало. Улучшилась и кинетическая основа движений рук, о чем свидетельствует более точное и ритмичное выполнение пробы «кулак — ребро — ладонь», с которой на констатирующем этапе не справлялись 25 % детей ЭГ. Положительные изменения на контрольном этапе наблюдались также при выполнении пробы Озерецкого, заданий на пространственное восприятие (копирование элемента рисунка на бумаге), зрительно-моторную координацию движений руки. При выполнении этих заданий реже наблюдался «отрыв» карандаша от листа бумаги, проводимая линия стала более ровной, снизилось число синкинезий.

Показательными для оценки эмоционального состояния дошкольников являются сравнительные результаты выполнения ими теста Люшера, которые свидетельствуют о лучшей стабилизации эмоционального состояния детей экспериментальной группы за счет снятия эмоционального напряжения, снижения у них уровня агрессии и тревожности.

Таким образом, опыт применения кинетического песка в совместной деятельности педагогов и психологов МБДОУ «Детский сад № 118» г. Рязани, реализующих коррекционно-развивающие программы, показывает эффективность метода плассотерапии и его востребованность в логопедической и психологической практике региона.

#### **Список использованной литературы и электронных ресурсов**

1. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избр. науч. ст. — Прага : Sociosféra-CZ, 2017. — 157 с.
2. Никулина Е. С. Нетрадиционные формы и методы развития речи детей в ДОУ // Молодой ученый. — 2016. — № 27. — С. 48–55.
3. Старостин О. А. Плассотерапия. Возможности плассотерапии в психолого-педагогической, социальной и клинической практике. — URL : <https://en.ppt-online.org/272998> (дата обращения: 05.08.2019).

УДК 376:006.3

*Л. Ю. Федькина, И. Б. Журавлева, Э. В. Самарина*

### **УЧЕНИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ**

В статье представлены результаты эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности коммуникативных и социально-бытовых навыков детей с расстройством аутистического спектра, обучающихся в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида г. Рязани.

*расстройство аутистического спектра; адаптация; коммуникация; социально-бытовые навыки*

*L. Yu. Fedkina, I. B. Zhuravleva, E.V. Samarina*

### **SCHOOL CONFERENCE OF STUDENTS IN THE CORRECTIONAL SCHOOL**

The article presents the results of an experiment aimed at studying the level of formation of communicative and social skills of children with autism spectrum disorders, studying at a compensating school in a pre-school educational institution in Ryazan.

*autism spectrum disorder; adaptation; communication; social skills*

Концептуальное преобразование системы образования детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья ориентировано на использование результатов современных междисциплинарных исследований. Концепция представляет развитие жизненной компетенции, социальной состоятельности ребенка с ОВЗ как одну из основных задач его образования на всех уровнях, без решения которой просто невозможно его полноценное развитие и интеграция в социум<sup>1</sup>.

Приоритетной задачей, в ряду других, становится развитие жизненных компетенций обучающихся с учетом широкого диапазона вариантов особенностей детей внутри одной нозологии. Специально выделяется задача максимально нормализовать траектории психического и социального развития детей с ограниченными возможностями, меняя в лучшую сторону стартовые показатели их социализации, профессиональной подготовки и реализации во взрослом мире. Особое место занимает развитие творческого мышления, активности и самостоятельности детей, обучающихся в коррекционной школе. Одним из путей решения поставленных задач в нашей школе явилась ученическая конференция «Я познаю мир».

Цель конференции — повышение учебной мотивации и социальной компетенции обучающихся, развитие их творческих способностей, совершенствование умений и навыков самостоятельной работы, расширение кругозора. Одной из главных задач конференции является помощь и поддержка учащихся, занимающихся проектной, исследовательской деятельностью в соответствии с их возможностями и интересами, поэтому тематика проектов самая широкая.

Обучающимся предлагается представить результаты опытно-исследовательской деятельности, выполненные под руководством педагогов, по следующим направлениям:

- гуманитарное (литература, русский язык),
- общественное (история, обществознание),
- точные науки (математика, ИКТ),
- естественное (природоведение, биология, география),
- прикладное творчество (изобразительное искусство, музыка, трудовое обучение),
- психология,
- другие (по желанию участников).

На конференцию предлагалось представить групповые и индивидуальные работы следующих видов: презентации, сообщения, проекты, самостоятельно выполненные изделия.

Первая школьная ученическая конференция под названием «Первые шаги» состоялась в апреле 2015 г. Участниками стали 15 учеников школы из 3–9 классов. Они выступили с сообщениями по результатам своих проектов и исследований, выполненных под руководством учителей. Школьная ученическая конференция стала формой смотра достижений учащихся во всех видах творческой деятельности за учебный год. Первый опыт показал, что учащиеся проявили большой интерес к исследовательской деятельности, с удовольствием выступили на конференции и с пониманием смысла ответили на вопросы. В соответствии с задачами конференции педагоги школы обучали детей работе с дополнительной литературой и другими источниками. Была проделана большая работа по формированию у учащихся исследовательских навыков и оказанию помощи в проведении работы с элементами проектной деятельности.

В апреле 2016 г. состоялась II школьная ученическая конференция. В гостях у рязанской школы-интерната были ученики и педагоги ОГБОУ «Школы № 23» г. Рязани. Во II школьной ученической конференции приняли участие 32 ученика из 1–9 классов. Среди них 5 работ были выполнены учащимися начальной школы, что говорило о растущем интересе учащихся начальной школы к исследовательской деятельности. Выступления учеников были очень содержательными, но в то же время интересными и увлекательными. В процессе подготовки проектов обучающиеся под руководством педагогов применяли научные методы познания, например контент-анализ текстов в проекте «Любимый цвет в поэзии А. С. Пушкина и С. А. Есенина», фокус-группа и метод экспертных оценок в проекте «Выбор школьной формы» и др. Это отметили гости из других школ и преподаватели РГУ имени С. А. Есенина, ежегодно принимающие участие в конференции.

---

<sup>1</sup> См.: Малафеев Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах № 36 «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы». URL : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 11.08.2019).

У организаторов возникла идея сделать конференцию межшкольной. Эту идею поддержало Министерство образования и молодежной политики Рязанской области. Таким образом, в апреле 2017 г. состоялась межшкольная ученическая конференция для обучающихся областных государственных бюджетных общеобразовательных учреждений для детей с умственной отсталостью, в которой принял участие обучающиеся (21 человек) из пяти школ Рязанской области.

Участники конференции показали свои знания и умения в овладении ИКТ, навыки самостоятельной работы с техникой, печатными и интернет-источниками.

На конференции были представлены творческие работы детей с элементами исследовательской и проектной деятельности, а также самостоятельно выполненные изделия в различных техниках, которые сопровождались презентациями и видеофильмами. Работы были выполнены как одним автором, так и творческими группами обучающихся. Все выбранные темы соответствовали интересам учащихся и их возрасту. Тематика учебных проектов была достаточно разнообразна и представляла различные направления: гуманитарное, общественное, естественное, прикладное творчество.

Названия учебных проектов детей отображали разнообразие их интересов: «Как стать помощником», «Рукотворная книга», «Природа рязанского края в творчестве К. Г. Паустовского», «Кулинарное шоу», «Старинное ремесло», «Путешествие в древнюю Рязань», «Птицы нашего края», «Школа бережливого хозяина», «История маленькой иголки».

Работе учащихся под руководством педагогов была дана высокая оценка представителями Министерства образования и молодежной политики Рязанской области и преподавателями РГУ имени С. А. Есенина. Конференции «Я познаю мир» был присвоен статус областной.

Мы не устанавливаем какую-то определенную тематику для участников, так как в своей работе руководствуемся интересами конкретного ребенка как соображениями приоритетной важности. Для нас важно, чтобы обучающимся было интересно открывать для себя что-то новое и делиться этим открытием с другими.

Задача педагогов ОГБОУ «Рязанская школа-интернат» — выявлять способности ребенка и развивать их. Вовлекая учащихся в работу с элементами проектной исследовательской деятельности, педагоги ориентируют их не только на результат, но и на сам процесс. Обучающиеся, участвующие в создании работ, уверенно пользуются интернет-ресурсами, создают презентации, фотографируют и снимают видеоролики. В процессе подготовки к участию в конференции проходят встречи с интересными людьми: поэтами, писателями, путешественниками. Ребята из нашей школы участвуют в решении важных социальных задач, таких как сбор отходов, бытового мусора, макулатуры, пробуют свои силы в различных ремеслах: шитье, вышивании, столярном деле, резьбе по дереву, вязании.

Целенаправленная работа по формированию мышления существенно изменяет способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучает его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту интеллектуальных возможностей. Учащиеся начинают ориентироваться не только на цель, но и на способы ее достижения, а это меняет их отношение к задаче, ведет к оценке собственных действий и разграничению правильных и неправильных. У обучающихся формируется более обобщенное восприятие окружающей действительности, они начинают осмысливать собственные действия, прогнозировать ход простейших явлений, понимать простейшие временные и причинные зависимости. В результате работы у учащихся расширяется кругозор, развивается речь, навыки общения, так как появляется побудительный мотив для собственных высказываний: фиксация выполняемого действия, рассуждения, умозаключений. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане. Именно на этой основе формируются образы — представления, которые становятся более гибкими, динамичными; развиваются умения работать в группе; формируются базовые компетенции; становится разнообразным учебно-воспитательный процесс. И как результат — расширение возможностей для социализации учащихся.

Организаторы стараются создать на каждой конференции благоприятную атмосферу, ситуацию успеха, поэтому мы не присуждаем призовых мест. Для нас каждый ребенок — победитель. Все участники получают именные сертификаты и подарки. Для участия в конференции обязательно приглашаются делегаты от каждого класса. Эти условия способствуют повышению интереса к исследовательской деятельности, вызывают желание принять



участие в других проектах. Дети чувствуют радость от достигнутых успехов, и число желающих принять участие в конференции растет год от года. Особым поощрением является отбор работ для участия в областной ученической конференции. Было принято решение создать экспертную группу для отбора работ.

В этом году школьная ученическая конференция проводилась уже в пятый раз.

Тематика работ участников школьной ученической конференции «Я познаю мир!» за пять лет:

2015
<p>«Школьные принадлежности. Домино».            «Мишка на Севере».            «Мы — спортсмены».            «Путешествие по улице Есенина».            « Современный школьный этикет».            « Снег и лед».            «Софья Ковалевская — первая русская женщина-математик».            «Симметрия вокруг нас».            «Мать-и-мачеха».            «Наш земляк Сергей Есенин».            «Нам нужна школьная форма».            «Мир имен прилагательных».            «Русский народный инструмент».</p>
2016
<p>«Волшебная глина».            «Любушка Рязанская».            «Наши питомцы».            «Математика в профессиях».            «Баба Яга — добро или зло?».            «Подари жизнь дереву».            «Есенинские места города Рязани».            «Теремок».            «Упражнения, помогающие учиться».            «Машин сон».            «Целебные свойства комнатных растений».            «Как человек научился летать».            «Я люблю свой город».            «В мире фразеологизмов».            «Вот такие словари».</p>
2017
<p>Проект «Лук — зеленый друг».            Буктрейлер сказки «Лиса и волк».            Проект «Каша из топора».            «Птицы — наши друзья».            «Как вырасти помощником».            Проект «Рукотворная книга».            Проект «Сказка “Репка”».            «Симметрия вокруг нас».            Проект «Школа бережливого хозяина».            «История маленькой иголки».            «И. П. Кравков — знаменитый рязанский естествоиспытатель России».            Проект «Учитель как читатель».            «Удивительный кабачок».            «Цветное настроение».            «Волшебный мир бисера».            «Вегетативное размножение растений частями растения узумбарской фиалки».            «Как человек научился определять время».</p>

2018
«Вместе учимся, играем, танцуем, поем — дружно живем». «Изготовление лепбука». «В гостях у зимы». «Путешествие в Окский заповедник». «Селфи-тур по Рязани». «Гордость земли Рязанской. Михаил Малахов». «Рукотворная книга». «Как прекрасен этот мир». «Геометрические фигуры в жизни человека». «Моя малая Родина». «Времена года».
2019
«Мы — патриоты!» Теневой театр «Колобок». «Фастфуд — польза или вред?» «Ока — колыбель талантов». «Селфи — тур по Рязани». Буктрейлер «Бежин луг». «Мы пришли к поэту в гости». Игра «Назови, расскажи, покажи, сделай...». «Пакет — под запрет!». «Есть улицы центральные...». «Рязань... Центральные улицы города сквозь столетия». «Моя малая родина — г. Кораблино».

Данная работа открывает новые возможности педагогов для организации учебно-воспитательного процесса; дает им возможность выйти на другой уровень профессионализма.

В апреле 2019 г. на базе школы-интерната прошла уже II Областная ученическая конференция учащихся с ОВЗ под девизом «Я познаю мир». Организатором выступили ОГБОУ «Рязанская школа-интернат» и Министерство образования и молодежной политики Рязанской области. В конференции приняли участие 36 обучающихся из 8 школ области (ОГБОУ «Рязанская школа-интернат», ОГБОУ «Скопинская школа-интернат», ОГБОУ «Чапаевская школа-интернат», ОГБОУ «Костинская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», ОГБОУ «Школа № 23», ОГБОУ «Школа “Вера”», ОГБОУ «Архангельская школа-интернат», ОГБОУ «Лесно-Конобеевская школа-интернат»).

Были представлены учебные и творческие проекты: «Театр»; «Этикет, вчера, сегодня, завтра»; «Чудесный мир войлока»; «Изготовление толкушки для картофеля с декоративными элементами»; «Школа — мой дом родной»; «От зернышка до хлеба»; «Заготовки продуктов в прок»; «Традициям предков верны»; «Экологический аспект сказок»; «История Спасо-Преображенского Пронского мужского монастыря»; «Жесткая, но вкусная — о пронской воде без прикрас»; «Жемчужина Рязанской области — Окский заповедник»; «Пластилиновые фантазии»; «Теневой театр «Колобок»; «Мы пришли к поэту в гости»; «Фастфуд — польза или вред?»; «Пакет — под запрет!».

Всем участникам ученической конференции и руководителям проектов вручаются сертификаты Министерства образования и молодежной политики Рязанской области.

Организаторы делают все для того, чтобы после каждой конференции у участников и их наставников появилось желание продолжить общение. Можно с уверенностью сказать о том, что наша школа стала площадкой по обмену опытом в рамках Рязанского региона.

В завершение следует отметить, что значимость человека не находится в зависимости от его возможностей и достижений; каждый индивид способен чувствовать и мыслить; любой член общества имеет право на коммуникацию и на то, чтобы быть услышанным, а разнообразие усиливает жизнедеятельность «особого» ребенка.

## ОПЫТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

В статье рассматриваются результаты логопедической работы с детьми раннего возраста с общим недоразвитием речи, воспитывающихся в условиях Дома ребенка для детей-сирот.

*ранний возраст; общее недоразвитие речи; логопедическая коррекция*

*Ju. M. Urman, E. Samarina*

## EXPERIENCE OF LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN OF EARLY AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN CONDITIONS OF THE CHILD'S HOME

The article considers the results of logopedic work with children of early age with general underdevelopment of speech, brought up in the conditions of the Home of the Child for Orphans.

*early age; general underdevelopment of speech; logopedic correction*

В настоящее время проблема комплексной помощи детям, воспитывающимся в условиях Дома ребенка, все больше осознается не только на теоретическом, но и на практическом уровне.

Речевой акт представляет собой сложное явление с точки зрения структуры, механизмов порождения. Очевидно, что человек, рождаясь, не способен к речи, следовательно, речь должна сформироваться, и она формируется у человека с течением времени. Формирование речи, которое подчиняется определенным закономерностям и разбивается на ряд сменяющих друг друга этапов, происходит в онтогенезе. Строгая закономерность речевого онтогенеза определяет одинаковость этапов и черт развития речи у разных детей. Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или задерживается формирование основных компонентов речевой системы.

Дети в Домах ребенка воспитываются в условиях материнской депривации, которая негативно сказывается на их развитии, в том числе речевом. Ранний возраст характеризуется быстрыми темпами развития ребенка и высоким уровнем его компенсаторных возможностей, поэтому вовремя оказанная детям, воспитывающимся в условиях Дома ребенка, коррекционная помощь способствует преодолению у них отставания в развитии.

Материнская депривация — такое состояние в жизни ребенка, когда имеет место невозможность установления интимного эмоционального отношения к постоянному взрослому<sup>1</sup>. В аспекте нормативности речевого онтогенеза ситуация депривации оказывает отрицательное влияние на процесс формирования речи, потому что речевая среда в младенческом и раннем возрасте задается близкими взрослыми, в первую очередь матерью. У детей, воспитывающихся в условиях Дома ребенка, отмечается нехватка первичного сенсорного опыта, который получается ребенком в первые месяцы и первый год жизни через общение с матерью и имплицитно все его дальнейшее развитие. В Доме ребенка все без исключения дети оказываются в условиях абсолютной, полной материнской депривации, следовательно, они не получают от значимого взрослого (матери) в периоде своего раннего развития необходи-

---

<sup>1</sup> См.: Александрова Л. Ю. Речевые затруднения детей младенческого и раннего возраста в условиях материнской депривации различной степени выраженности // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. 2010. № 121. С. 7–17.

мого для личностного становления внимания. Такие дети часто отстают в речевом развитии, что обусловлено, как видим, социально. У детей, воспитывающихся в Доме ребенка, наблюдаются стойкие затруднения в присвоении речевого опыта, предречевые и речевые затруднения. Описанные затруднения приводят к общему недоразвитию речи.

Принято условное деление на уровни речевого развития (I–IV), при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Основной контингент детей в Домах ребенка в возрасте до 4 лет имеют I и II уровни речевого развития.

Логопедическая работа по развитию речи у детей с общим недоразвитием речи в условиях Дома ребенка является составной частью всей системы психолого-педагогического воздействия. Традиционная программа логопедической помощи предполагает индивидуальные занятия с детьми. Целью нашего исследования было описание логопедической работы с детьми раннего возраста с общим недоразвитием речи в условиях Дома ребенка, работающего по системе «как дома».

Рязанский дом ребенка с 2014 г. работает по системе «как дома», что предполагает воспитание в одной группе детей разных возрастов — от 1 месяца до 4,5 лет. Старшие дети учатся заботиться о младших, что положительно влияет на их развитие в условиях депривации, нивелируя ее последствия. Младшие подражают поведению и речевым образцам старших. Эта система не устраняет полностью, но снижает риски психической депривации. В экспериментальном исследовании приняло участие 10 детей-сирот в возрастном диапазоне 4 г. 1 м. — 4 г. 6 м. с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи».

Для изучения состояния речи детей на констатирующем этапе исследования использовалась диагностическая методика Г. А. Волковой ввиду ее простоты и экономичности, а также ввиду того, что она отражает состояние важных для нашей работы компонентов речи.

Обследование лексической стороны речи по методике Г. А. Волковой показало, что в контрольной и экспериментальной группах детей лексическая сторона речи развита плохо: наблюдается отклонение от нормы в сфере пассивного и активного словаря в среднем на 70 % с незначительным расхождением в сторону пассивного словаря в 3,4 % в контрольной группе и 2,14 % — в экспериментальной группе. Особые проблемы возникли при выполнении заданий на понимание обобщающих слов (пассивный номинативный словарь), на подбор родственных однокоренных слов, образование прилагательных от имен существительных (активный номинативный словарь). Это обосновало необходимость проведения целенаправленной логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у детей в обеих группах — контрольной и экспериментальной — с включением заданий, развивающих понимание обобщающих слов, подбор и образование родственных однокоренных слов — имен прилагательных от существительных.

Логопедическая работа по коррекции общего недоразвития речи у детей раннего возраста в условиях Дома ребенка в контрольной и экспериментальных группах проводилась в рамках формирующего этапа эксперимента.

Содержание программы логопедической работы полностью соответствовало требованиям ФГОС ДО к содержанию образовательной области «Речевое развитие» и методическим рекомендациям Н. В. Нищевой, О. Е. Громовой.

В контрольной группе детей логопедическая работа проводилась на индивидуальных занятиях со специалистом.

В экспериментальной группе детей логопедическая работа проводилась не только на индивидуальных, но и подгрупповых занятиях для детей с общим недоразвитием речи I и II уровней речевого развития. Кроме того, в программу формирующего эксперимента были включены занятия, направленные на развитие сенсорного опыта ребенка, эмоциональное взаимодействие с взрослым, формирование моторных навыков.

На индивидуальных занятиях проводилась работа по развитию фонетической стороны языка и фонематической системы речи, с ребенком с общим недоразвитием речи I уровня речевого развития проводилась работа по активизации речевой деятельности на уровне слова и фразы, с детьми с общим недоразвитием речи проводилась работа по развитию самостоятельной фразовой речи.

На подгрупповых занятиях проводилась работа по развитию импрессивной речи, развитию экспрессивной речи.

После реализации программы логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у детей в условиях Дома ребенка на контрольном этапе было проведено повторное обследование состояния словаря у детей в контрольной и экспериментальной группах по методике Г. А. Волковой.

Результаты контрольного этапа экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1) после проведения логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи в контрольной группе состояние пассивного словаря улучшилось на 3,2 %, состояние активного словаря — на 0,6 %;

2) после проведения логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи в экспериментальной группе состояние пассивного словаря улучшилось на 4,2 %, состояние активного словаря — на 2,5 %;

3) после логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи состояние активного словаря в экспериментальной группе лучше, чем в контрольной группе на 2,1 %;

4) после логопедической работы в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, суммарный интегративный показатель развития словаря выше на 3,2 балла, что свидетельствует о следующем: после проведения логопедической работы с детьми раннего возраста с общим недоразвитием речи, входящими в экспериментальную группу, с использованием как индивидуальных, так и подгрупповых занятий, состояние словаря у детей в экспериментальной группе лучше, чем в контрольной, в которой проводилась логопедическая работа с использованием только индивидуальных занятий.

Таким образом, результаты, полученные на контрольном этапе, свидетельствуют об эффективности проведенной логопедической работы по коррекции общего недоразвития речи у детей раннего возраста в условиях Дома ребенка. Включение в логопедическую практику междисциплинарного подхода и подгрупповых занятий способствовало продвижению детей в речевом и эмоциональном развитии.

По результатам проведенного экспериментального исследования были подготовлены практические рекомендации для логопедов Дома ребенка по коррекции общего недоразвития речи детей-сирот.

## РАЗДЕЛ 4

# МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 372.4

*С. А. Алентикова*

### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПРАГМАТИЧЕСКИМ ПЛАНом ТЕКСТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается понятие текст как продукт речевой деятельности языковой личности. Автор подчеркивает необходимость работы с прагматическим планом текста уже в начальной школе. Анализ текста позволяет понять замысел автора, определить его посыл читателю.

*речевая деятельность; текст; языковая личность; прагматика текста; текстовая деятельность*

*S. A. Alentikova*

### PECULIARITIES OF WORKING WITH THE PRAGMATIC TEXT PLAN AT ELEMENTARY SCHOOL

The article considers the concept of text as a product of the speech activity of a linguistic person. The author emphasizes the need to work with a pragmatic text plan already in elementary school. An analysis of the text allows us to understand the author's intention, to determine his message to the reader.

*speech activity; text; linguistic personality; text pragmatics; text activity*

Утверждение Ю. Н. Караулова «За каждым текстом стоит языковая личность»<sup>1</sup>, которое впервые прозвучало в конце 1980-х гг., кардинально изменило взгляды педагогов, психологов, методистов и учителей-практиков на процесс обучения школьников созданию продуктов речевой деятельности, а именно текстов и высказываний. Сегодня в методической науке внимание ученых концентрируется на работе с текстом-образцом, в частности на анализе его содержательной, композиционной, структурной и прагматической стороны. Понимание авторской позиции, выстраивание диалога с языковой личностью создателя текста принципиально смещает акценты в работе: с грамматического подхода на антропоцентрический, где в центре оказываются субъекты текстовой деятельности — автор и читатель.

Текст — продукт письменного речетворчества личности, поэтому в его фиксированной форме отражаются не только уровень коммуникативной компетенции автора, но и сам автор, его убеждения, взгляды, жизненные позиции. Через текстовую ткань можно предугадать чувства создателя речевого произведения, его переживания, надежды и мечты, понять его

---

<sup>1</sup> Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М. : ЛКИ, 2010. 264 с.

мысли, предпочтения, стремления и цели. Таким образом, анализ текста позволяет соприкоснуться с личностью автора. В связи с этим важно в школьной практике особое внимание уделять работе по анализу прагматического плана текста.

Прагматика текста — отношение между текстом и субъектами текстовой деятельности (адресантом и адресатом)<sup>2</sup>. Это взаимодействие предполагает со стороны адресанта кодирование авторского посыла читателю в сюжетной линии, в языковой ткани текста, а со стороны адресата — декодирование этого замысла, его понимание посредством анализа. Иными словами, читатель приходит к авторской позиции через восприятие языковых средств, их интерпретацию, а также через определение таких основных текстовых понятий, как тема, основная мысль и проблема. Все виды планов в тексте взаимосвязаны, поэтому, чтобы лучше понять авторскую позицию, осуществить так называемый диалог с автором, необходимо провести анализ содержательного, языкового, структурного и прагматического планов текста. Согласно И. Р. Гальперину, в художественном произведении представлены три вида информации: содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая<sup>3</sup>. Содержательно-фактуальная информация связана с сюжетной линией текста, с описываемыми автором фактами, событиями. Содержательно-концептуальная отражает индивидуально-авторское понимание действительности, что напрямую связано с концептом текста, его идеей, авторской позицией. Содержательно-подтекстовая информация предполагает аналитическую деятельность читателя языковой ткани текста, понимание роли использования автором тех или иных языковых средств, лингвистических приемов, их назначения в тексте и той дополнительной смысловой нагрузки, которую они несут. Все это, безусловно, раскрывает авторский замысел в тексте.

Таким образом, детальный подход к анализу языка текста позволяет понять все виды информации: от содержательно-фактуальной к содержательно-подтекстовой и в конечном итоге к содержательно-концептуальной информации, которая напрямую связана с основной мыслью, проблемой и прагматикой текста.

Рассмотрим работу подобного плана на примере анализа адаптированного микротекста Альгидраса Поцюса о Барбоске. Правильно подобранная учителем серия вопросов не только позволит сфокусировать внимание учащихся на языковых единицах в тексте, апеллируя к языковому чутью школьника, но и актуализировать их лингвистическую, культурологическую и коммуникативную компетенции.

– Прочитайте текст и определите его тему, ответив на вопрос: о ком данный текст? (Тема — Барбоска)

Барбоска — небольшой песик из породы дворняжек, рыжий с белыми пятнами, на коротких раскоряченных ножках. Его длинные мягкие уши смешно болтались. Барбоска был доброго нрава и отлично ладил со всеми... С кошками он не водился, но и не враждовал. А если и встретит гордец где-нибудь на узенькой дорожке взъерошенного от страха мышелова, то мирно, как ни в чем не бывало, пройдет мимо. Рыжий пес на кривых лапах отлично понимал, что он в сто раз умнее любой кошки, поэтому считал ниже своего достоинства ссориться с ними (А. Поцюс)<sup>4</sup>.

– Найдите главное предложение в тексте, в котором отражается основная мысль. Подумайте, что самое главное хотел сказать автор о Барбоске в этом тексте? (Основная мысль выражена в предложении *Барбоска был доброго нрава и отлично ладил со всеми...*).

– Прочитайте описание Барбоски. Можете ли вы его назвать красивым псом? Почему? (Нет, он некрасивый пес: дворняга, раскоряченные ноги, у которого уши смешно болтались).

– Какие чувства у вас вызывает этот некрасивый пес? (Добрые, приятные).

– Как вы думаете, какое отношение автор испытывает к собаке? (Доброе, нежное).

– Прочитайте первое предложение. Обратите внимание на то, как автор называет собаку: она у него не просто Барбос, а Барбоска, не дворняга, а дворняжка, не на коротких ногах, а на ножках.

<sup>2</sup> См.: Словарь постмодернизма. М., 2012. URL : <https://slovar.cc/isk/postmodern/2479148.html> (дата обращения: 01.08.2019).

<sup>3</sup> См.: Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. М. : Ком-Книга. 2007. С. 28.

<sup>4</sup> См.: Поцюс А. Барбоска-путешественник. Вильнюс, 1984. 20 с.

– Посредством какого языкового приема автор передает читателю свое доброе, нежное отношение к этому некрасивому псу?

Так школьников учитель подводит к мысли, что через уменьшительные суффиксы автор выражает свое благорасположение и теплое, умилительное отношение к этому, казалось бы, некрасивому псу.

– Обратите внимание на преобладание шипящих и мягких согласных в первых предложениях. (*Барбоска — небольшой песик из породы дворняжек, рыжий с белыми пятнами, на коротких раскоряченных ножках. Его длинные мягкие уши смешно болтались.*) Благодаря специально подобранным словам с большим количеством мягких согласных и шипящих автор смог создать у читателя приятный образ Барбоски, вызывающий только положительные эмоции, хотя при этом читатель получает информацию о том, что пес непородистый и красотой не отличается. Однако отсутствие внешней красоты собаки при прочтении текста уже становится неважной и информация уходит на второй план. И далее автор словно объясняет, почему читатель испытывает такие теплые чувства к дворняжке Барбоске: у него оказывается добрый нрав.

– Почему автор сообщает читателям, что Барбоска с кошками не водилась? Должны ли собаки дружить с кошками? (Нет, это противоречит законам природы. Автор хотел подчеркнуть, что Барбоска, несмотря на свою доброту имеет чувство собственного достоинства).

– Найдите в тексте, как автор называет кошку в момент встречи с Барбоской? (Мышелов).

– Почему автор использует именно это определение, а не просто использует слово «кошка»? (Возможно, чтобы показать, что кошка, в свою очередь, тоже представляет смертельную опасность для кого-то, в частности для мыши, как Барбоска — для кошки).

– Как автор описывает состояние мышелова? (Он взъерошенный от страха).

Автор подчеркивает, что встречает *гордец взъерошенного от страха мышелова на узенькой дорожке*. И далее, несмотря на то, что жертва практически в лапах Барбоски, пес не просто проходит мимо, а проходит он *мирно, как ни в чем не бывало*. Таким образом автор несколько раз подчеркивает характер Барбоски. Тем самым А. Поцюс окончательно убеждает читателя в добром нраве пса, его миролюбии и великодушном поведении.

– Прочитайте, как автор называет Барбоску в завершении текста. (*Рыжий пес на кривых лапах*).

– Почему автор уже не прибегает к уменьшительным суффиксам при описании пса? (Автор подчеркивает, что пес действительно некрасив внешне, он беспородный, но при этом очень красив внутренним миром, что отражается на его поведении, достойном уважения).

– Попробуйте предположить, какую проблему поднял автор в этом тексте, если предположим, что речь идет не только о Барбоске. Что автор хотел донести до читателя, какой точки зрения он придерживается? (Главное — это красота души, именно она делает человека красивым и внешне).

Таким образом, анализ прагматического плана текста предполагает глубокую работу с содержательно-фактуальной, содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информацией. Пристальное обращение к языковой ткани текста, стремление определить роль слова в тексте помогает раскрыть авторский замысел, выстроить «диалог» с адресантом, понять его убеждения, взгляды и даже систему ценностей. Ориентир на поиск авторского посыла читателю, на осознание его индивидуально-личностного отношения к действительности делает работу с художественным текстом интересной и увлекательной для младших школьников, что положительно сказывается как на читательской активности детей, так и на глубине понимания ими прочитанного.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — 5-е изд., стереотип. — М. : КомКнига. — 2007. — 148 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — 7-е изд. — М. : ЛКИ, 2010. — 264 с.
3. Поцюс А. Барбоска-путешественник. — Вильнюс, 1984. — 20 с.
4. Словарь постмодернизма. — М., 2012. — URL : <https://slovar.cc/isk/postmodern/2479148.html> (дата обращения: 01.08.2019).



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛ**

В статье анализируется педагогический потенциал волонтерской деятельности как средства социального воспитания студенческой молодежи и школьников.

*волонтер; волонтерская деятельность; школьники; социальное воспитание; студенты*

*L. I. Arkharova, O. A. Ignatova*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF VOLUNTEER ACTIVITIES OF STUDENTS AND STUDENTS OF SCHOOLS**

The article analyzes the pedagogical potential of volunteer activity as a means of social education of students and schoolchildren.

*volunteer; volunteering; school; social education; students*

Студенты педагогических вузов получают в стенах учебных заведений базовое образование, которого, как показывает практика, будет достаточно для успешной и плодотворной педагогической деятельности. Однако для педагогической работы в современных условиях необходимо еще и стимулирование гражданской ответственности, что наиболее плодотворно происходит в процессе приобщения студентов к различным видам социокультурной деятельности. В этом контексте особое значение приобретает развитие студенческих волонтерских организаций.

Сегодня активное развитие молодежных общественных объединений очень перспективно, так как они могут возместить недостаток социально приемлемой и интересной для молодежи деятельности. Она становится для молодежи тем социумом, который лежит вне зависимости от образовательных учреждений, родителей, близкого окружения.

Взаимодействие институтов общества и организации программ для молодежи рассматривается как постоянное совершенствование требований к профилактическим программам: внедрение в молодежную среду системы лично ориентированной профилактики, подготовки волонтеров из представителей студенческих общественных объединений, внедрение системы обучающихся семинаров для подготовки волонтеров к работе с детьми.

Взаимодействие студенческого волонтерского отряда «Свои» Института психологии, педагогики и социальной работы помогает в ситуациях работы с большими школами и школами-интернатами — обучение старших школьников, которые, в свою очередь, преподают младшим, помогает создать замкнутый цикл обучения и волонтерской работы внутри одного образовательного комплекса. Обучение в Школе волонтеров включает в себя систему занятий с педагогами, психологами, тренерами по командообразованию, специалистами из области благотворительности. На протяжении всей дальнейшей волонтерской деятельности раз в две недели проводятся поддерживающие занятия со специалистами по затрагиваемым в программе темам. Именно волонтерский отряд помогает школьникам себя реализовать, быть в русле общественных процессов, которые происходят в нашем регионе и стране в целом. Если ты хочешь делать мир добрее, если ты хочешь дарить свое тепло, помощь и доброту людям, которые нуждаются, и вносить вклад в будущее наших детей, то студенты и школьники приходят в наш отряд

к таким же равнодушным людям. С помощью проектной деятельности раскрываются интересные ребят проблемы на разных уровнях: школьном, районном, городском и областном. Интересны сами темы, которые учащиеся выбирают для своего исследования. Приведем некоторые из них: «Благотворительный проект “Поможем вместе” как способ приобщения школьников к общечеловеческим ценностям»; «Волонтер выходного дня»; «Восхождение к истокам»; «Нравственные ценности и будущее человечества»; «Здоровым быть модно», «Доброе сердце».

Волонтеры посещают Солотчинскую школу-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Рязанский геронтологический центр имени П. А. Мальшина и реабилитационные центры. В данном направлении волонтерское движение вуза и МБОУ № 8, ЧОУ «Лицей имени Г. В. и Н. Г. Рюминых» реализует множество мероприятий, таких как: организация праздников для детей в больницах и детских домах; проведение мастер-классов на площадках; проведение квестов, помогающих ребятам познакомиться с некоторыми аспектами работы педагогов и психологов в рамках проекта «Вузы — родному городу»; социальное служение (ветераны ВОВ, инвалиды), когда волонтеры оказывают помощь и посещают малообеспеченные семьи, многодетные, семьи в ТЖС, одиноких пожилых людей. Так, в рамках данного направления волонтеры приняли участие в акциях. Проектная деятельность как одно из направлений деятельности волонтеров реализуется через участие ребят во всевозможных конкурсах, проектах, конференциях, заседаниях Школы волонтерства и т. д. Формирование ценностей здорового образа жизни в молодежной среде является объективной характеристикой эффективности процессов профилактики наркомании, табакокурения, токсикомании и распространения ВИЧ-инфекции в молодежной среде.

Кроме того, добровольческая деятельность позволяет культивировать в молодежной среде такие нравственные ценности, как жертвенность, милосердие, сострадание, альтруизм, бескорыстие, являющиеся редкостью в современном капиталистическом обществе, акцентирующим внимание на индивидуализме и приоритете личных интересов над общественными.

Волонтерство — неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Участие в деятельности волонтерского отряда — одна из форм воспитательной работы вуза. Каждый студент факультета может раскрыть свои потенциальные возможности в процессе работы. Привлечение студентов в волонтерский отряд отражает процесс интеграции науки и практики не только в формировании психологической компетенции, но и в профессиональной и личностной позиции студентов будущих педагогов и психологов. Командир отряда — студентка второго курса ИППСР Беляева Анастасия. Студентки Беляева Анастасия, Карцева Ирина, Николаева Галина, Щемерова Дарья, Беднякова Дарья принимали участие в Ярмарке волонтерских отрядов.

Процесс подготовки волонтеров включает в себя следующие этапы: планирование и подготовка программы для волонтеров; диагностика и собеседование; ориентация на обучение; включение волонтеров в разработку программ профилактики; контроль и мотивация; оценка труда волонтеров.

Лекционные курсы позволяли овладеть теоретическими знаниями, касающимися вопросов современного состояния общества, положения человека в нем, особенностей человеческой и возможностей формирования своей личности. Социально-психологический тренинг имел своей целью ориентацию студентов на положительное восприятие и оценку способности социальной компетентности по проблемам здорового образа жизни. В ходе занятий-практикумов студенты анализировали свои личностные особенности, принимали решения о путях и средствах развития тех или иных качеств, свойств и способностей их коррекции. Деловые игры по решению правовых ситуаций способствовали формированию запаса разнообразных способов решения проблемных ситуаций, накоплению опыта устойчивого и гибкого реагирования на различные социальные воздействия. Ролевые игры позволили участникам приобрести опыт и выработать у себя новые формы поведения с установкой на здоровый образ жизни. Важным педагогическим средством, используемым в работе по профилактике табакокурения, наркомании и распространения ВИЧ-инфекции в молодежной среде, является цикл учебно-демонстрационных игр, способствующих своевременному выявлению сложностей отдельных подростков и стимулированию их к преодолению трудных жизненных ситуаций, развитию качеств социальной компетентности.

Методика учебно-демонстрационных игр представляет собой совокупность способов формирования и развития качеств социальной компетентности, особенностью которых является эвристический и креативный характер действий участников. При проведении учебно-демонстрационных игр выработка качеств социальной компетентности сопровождается эмоциями, что, в свою очередь, обеспечивает мобилизацию интеллектуальных резервов, стимулирует мотивы включенности в волонтерскую деятельность, позволяет расширить представления о себе и своих возможностях.

Происходит значительное увеличение возможностей самореализации, самокоррекции субъектом собственных индивидуальных особенностей, что особо важно для эффективности процесса профилактики в молодежной среде. Для обоснования эффективности используемых психолого-педагогических средств профилактики наркомании в молодежной среде и определения степени на уровень профилактических программ социальной компетентности учащихся мы использовали анкетирование, анализ проведенных занятий, балльную оценку применяемых психолого-педагогических средств. По результатам балльных оценок на первое место было поставлено участие в акциях, на второе место — учебно-демонстрационные игры. Остальные психолого-педагогические средства, используемые для формирования качеств социальной компетентности, получили равнозначную оценку.

Практика показала, что наиболее эффективными являются активные методы и групповые формы социально-психологического обучения. В основу работы положена тренингово-игровая технология, которая рассчитана на небольшую группу людей.

Одним из самых эффективных и мотивирующих студентов способов подготовки волонтеров является проведение выездных семинаров-лагерей для студентов, которые осуществляются в партнерстве с государственными и общественными организациями. Программа работы лагеря состояла из двух блоков — образовательного (информационного) и игрового. Проводились семинары по темам: СПИД, наркозависимость, ИППП. Многие задания, упражнения, игры «работают» одновременно в нескольких направлениях: информация, мотивация, навык. Например, семинар «Наркотики и общество», цель которого — повышение информированности по проблемам, связанным с наркотиками; выработка и развитие навыков, предотвращающих употребление психоактивных веществ. После проведения семинаров и тренингов каждым волонтером был разработан и защищен свой проект по изученному материалу, который стал зачетным выступлением на празднике «Мода на здоровый образ жизни», проведенного в МБОУ № 8 и ЧОУ «Лицей имени Г. В. и Н. Г. Рюминых» г. Рязани.

Волонтеры проводили семинары, уроки-решения правовых ситуаций, которые способствовали формированию запаса разнообразных решений проблемных ситуаций, накоплению опыта устойчивого и гибкого реагирования на различные социальные воздействия в школах № 8, 34, 37, гимназии № 2 города, принимали участие в акциях «Молодежь против наркотиков», «Береги себя», «Спасибо, нет», «Творчеству все возрасты покорны».

Как показал опыт реализации программы подготовки волонтеров, любое общественное объединение студенческой молодежи и школьников, приобретает следующие социальные навыки и умения:

- умения принимать решения, учитывая мнения других людей;
- умение решать проблемные ситуации, возникающие в семье, образовательном учреждении, среде своих сверстников, используя потребность в достижении;
- навыки общения и установления межличностных взаимоотношений.

Кто же такой волонтер по нашему мнению?

- Это тот, кто рядом, когда нужен.
- Это тот, для кого дети не бывают чужими.
- Это тот, кто готов поделиться самым необходимым.
- Это тот, кто ценит жизнь.
- Это тот, кто дарит добро всем окружающим.

Совместно с комитетом по делам молодежи Рязанской области и Рязанским областным клиническим наркологическим диспансером волонтеры принимают участие в выездных семинарах по пропаганде здорового образа жизни среди детей и подростков, по отказу от вредных привычек, охране репродуктивного здоровья, профилактике ВИЧ, СПИД и ИППП. Студенты сов-

местно с обучающимися школы проводили презентации деятельности волонтерских отрядов, коммуникативные тренинги и разрабатывали совместно с волонтерами социальные проекты по пропаганде здорового образа жизни для различных возрастных групп детей школы и Солотчинской школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Реализация программы работы волонтерского отряда показала, что наиболее эффективным способом расширения влияния молодежных общественных объединений на процесс формирования здорового образа жизни в молодежной среде является метод «молодежь обучает молодежь», так как у молодежи присутствует нигилизм по отношению к информации исходящих от взрослых. Поэтому «носителями» достоверной информации являются сами молодые люди и своим примером показывают преимущества здорового образа жизни.

Студенты организывают и проводят множество волонтерских мероприятий, многие из которых стали традиционными. Проанализировав сущность волонтерского движения, мы установили, что его воспитательные возможности в развитии социальной активности молодежи обусловлены добровольностью включения волонтеров в различные виды социально-ценностной деятельности; правом выбора средств достижения цели при совместном решении проблем; признанием равенства личных и общественных потребностей; целенаправленным использованием обучения и воспитания как средства достижения социально значимых целей и личностного роста студентов волонтеров. Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод о высокой социальной значимости волонтерской деятельности и необходимости ее совершенствовании ресурсами высших учебных заведений для предания еще более позитивной окраски имиджу молодежи, занимающейся добровольческой деятельностью.

УДК 371.036

*Л. И. Архарова, И. О. Пыткова*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В «ЛИЦЕЕ ИМЕНИ Г. В. И Н. Г. РЮМИНЫХ»**

Статья посвящена проблемам развития творческого потенциала школьников. Рассматривается опыт работы лицея по развитию творчества обучающихся в процессе внеурочной деятельности.

*творчество; развитие; одаренность; потенциал; обучающиеся; педагогические системы; творческая деятельность*

*L. I. Arkharova, I. O. Pytkova*

### **REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN “LYCEUM NAMED AFTER G. V. AND N. G. RYUMIN”**

The article is devoted to problems of development of creative potential of pupils. The experience of the work of the Lyceum on the development of creativity of pupils during extracurricular activities is considered.

*creativity; development; talent; potential; pupils; educational systems; creative activity*

Приоритетом современного образования является творческая индивидуальность обучающегося, его способность творить и создавать окружающий мир. Творчество предполагает новый взгляд на действительность, преодоление стереотипов, готовность к отказу от привычных схем и способов работы, стандартов поведения и мышления, способность к самоизменению личности. В этих условиях необычайно актуализируется построение педагогических систем, создающих необходимые предпосылки для раскрытия и развития креативности каждого школьника.

Основой и целью гуманистически ориентированной парадигмы отечественного образования является полноценное развитие человека, самореализация его творческого потенциала.

В своих работах В. А. Сластёнин и Е. Н. Шиянов подчеркивают, «что по своим целевым функциям гуманизация образования является условием гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей»<sup>1</sup>. Она представляет, по их оценке, процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности.

В. П. Ушачев отмечает, что аксиологическая функция<sup>2</sup> творческой деятельности проявляется в оценке целесообразности использования и накопления продуктов творчества (духовных и материальных). Те из них, которые признаются в данном обществе, становятся его национальным достоянием<sup>3</sup>.

Как утверждает Я. А. Пономарев, решающее значение в эффективном развитии проблемы творчества личности принадлежит педагогике творчества, выступающей в форме фундаментальной науки<sup>4</sup>.

Творчество (деятельность) имеет многофункциональный характер. С одной стороны, творчество является характеристикой деятельности: особого ее вида (творческая деятельность-искусство, литература, наука) или любой деятельности, если речь идет о ее развитии, самосовершенствовании, переходе на новый уровень. С другой стороны, проблема связана с психологическими характеристиками творчества и, следовательно, сопряжена с проблемой способностей. Понятие творчества как механизма развития деятельности в значительной степени увязывает две эти стороны проблемы.

Во-вторых, очевидно, что компоненты творчества в рассматриваемый нами период жизни будут носить особый характер и иметь специфическую структуру. Кроме того, важнейшим для творчества ребенка является интенсивно развивающееся в период дошкольного детства мышление, способность к выбору неординарных решений. И, наконец, третий показатель креативности в детском возрасте — стремление к открытию нового эмоционально-положительного фона его деятельности. Понятие «творческий потенциал личности» прежде всего психологическое, связано с зарождением замысла деятельности креативного свойства. Только человек, обладающий им, может реализовать тот или иной вид творческой деятельности. Оптимально развитый «внутренний план действий» — наиболее существенный показатель интеллектуально-мотивационного развития человека, без чего, в свою очередь, невозможно сформировать свои убеждения, мотивы, интересы, притязания, ценностные ориентации.

Предметом педагогики творчества, как полагает В. С. Шубинский, должна стать творческая личность как педагогическая цель.

Таким образом, специфика гуманистических педагогических целей состоит в том, что творческое развитие обучающихся составляет конечную цель обучения и воспитания. Раскрытие сущности творческого потенциала в психологии творчества связывается с понятием креативных способностей. Креативность изучается как фактор, способствующий жизненной активной позиции личности, стимулирующий творческий потенциал. Являясь одной из ведущих составных сторон творческого потенциала, креативность обеспечивает его качественное содержание, функционирование специальных способностей.

Учителя в обучении и воспитании призваны учитывать фактор креативности каждого ребенка как проявление одной из потребностей, реализующихся в их поисково-преобразовательной деятельности, так как школьники раскрывают свой творческий потенциал в различной деятельности.

Педагог должен помнить, что выявлять и развивать творческие способности необходимо с раннего детства. Если ребенок обладает творческими потенциальными возможностями, то специальное обучение будет активизировать его творческое развитие.

---

<sup>1</sup> Учебно-воспитательные комплексы — новый тип школы для XXI века / под ред. И. Ф. Исаева. Белгород, 2001.

<sup>2</sup> См.: Воспитательная система школы: проблемы и поиски. М., 1989.

<sup>3</sup> См.: Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике. Новосибирск, 1994.

<sup>4</sup> См.: Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976. С. 92.

Все большую популярность приобретает воспитание, основанное на сотрудничестве, творчестве и партнерстве взрослого и ребенка. В этих условиях школьник оказывается полноправным участником педагогического процесса. Между детьми и взрослыми возникают доверительные отношения. Непринужденные отношения детей и взрослых реализуют коллективные педагогические формы и приемы. Кроме того, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, рождается атмосфера радости и творчества.

Рассмотрим воспитательную систему «Школа-театр», созданную в «Лицее имени Г. В. и Н. Г. Рюминых» г. Рязани для обучающихся начальной школы, учителем Л. В. Федоровой. Ведущая идея «школы-театра» заключается в реализации педагогом, школы-театра как территории добра, творчества, любви, свободного самовыражения личности. Театр объединил педагогов, родителей, обучающихся. Театральная деятельность дает возможность для проявления индивидуальности каждого ребенка, развивает духовные возможности детей, расширяет их познавательный кругозор, развивает внутреннюю свободу, способность к рефлексии.

В приобщении школьников к самостоятельной и творческой деятельности используются занятия в «Школе-театре» по различным направлениям: сценическое мастерство, риторика, дизайн костюмов, оформительские работы, творческие мастерские, «творческие комнаты», «творческие гостиные». Работа в «Школе-театре» должна быть направлена на создание конкретного продукта, (эскиз костюма для спектакля, сценарии, сочинения, литературные и музыкальные произведения, рецензии).

В лицее работает «Театральная гостиная», в которую хозяева приглашают гостей. На роль хозяев назначаются семьи, в обязанности которых входит накрывание стола, встреча и угощение гостей, уборка и мытье посуды, приведение в порядок комнаты. Дети наравне с родителями выполняют установленные обязанности. Это не только приобщает ребенка к труду и самообслуживанию, но и способствует сплочению семьи. Также студия организует коллективные походы в детские театры, на выставки детского творчества.

Работа в группе идет от простого к сложному. Используют кукол бибабо, пальчиковый театр (все куклы изготавливаются в мастерских центра), затем осуществляется переход к настольному театру и небольшим инсценировкам русских народных сказок, некоторые техники театра теней для создания мотивации, развития мелкой моторики к активизации звукоподражаний и лепетных слов. С этой же целью используются и небольшие музыкальные сценки. С этого момента малыши уже начинают свои выступления перед публикой вместе со старшими товарищами. Следующим этапом работы является подготовка спектаклей по детским мюзиклам, таким как «Бременские музыканты», «Маша и Витя против диких гитар», «Буратино». Дети выезжают со своими спектаклями на различные выставки, фестивали и мероприятия.

В театре есть студия «Развития творческого мышления», дети работают с рисунками контуров и различными природными объектами. В работе с ассоциациями используется связка между природными объектами и сказками, легендами, притчами. Здесь начинает проявляться тонкий эффект конкретной привязки сказки к природному объекту (это одно из существенных отличий от сочинений сказок по методикам Дж. Родари).

Для создания интересных сказок есть только один путь — творческий. Он предполагает развитие творческого мышления и восприятия окружающего мира, а также овладение творческими инструментами. Дети придумывают сказки, иллюстрируют их. Другие дети, читая сказки своих одноклассников, пишут к ним продолжения, создавая творческий тандем. В классной библиотеке собирается много книг, сделанных руками детей с увлекательными и интересными сказками, которые читают с удовольствием дети из других классов. По наиболее интересным сюжетам сказок школьники пишут сценарии, снимают фильмы, ставят спектакли, которые смотрят дети и их родители.

Размышляя над результатами продуктивного творчества ребенка, педагог постоянно вызывает его на диалог. Создается впечатление, что разговаривают два абсолютно равных человека, только один из них опытнее. Но, хорошо понимая психику ребенка, педагог признает, что творческий труд школьника должен быть оценен, появляется «творческая книжка», в которой оцениваются продукты творчества детей. И она тоже стимулирует творческую деятельность ребенка, создает атмосферу здорового соперничества, формирует у ребенка интерес к собственной личности, познанию своих возможностей.

В процессе работы в «творческой комнате» выявляются разнообразные способности обучающегося. Творческое общение создает возможности для развития способностей детей. Школьника, занимающегося одним видом творчества, часто начинает интересовать творчество его товарищей.

Детей необходимо заинтересовать и включить их в определенную деятельность. Необходимо так организовать эту деятельность, чтобы она стимулировала творческие формы общения детей. Условия этого продуктивного общения — свобода выбора, организация форм сотрудничества детей, которые выявляют их творческую индивидуальность, разработка программы творческого самовоспитания для каждого ребенка, выполнение педагогом роли консультанта, который подсказывает, поддерживает.

Гуманистическая воспитательная система открывает интересные возможности для творчества педагога и ребенка в условиях образовательного пространства лица. Совместная деятельность предполагает способность ее участников делать что-то важное для них вместе. Когда они делают что-то новое, то возникает ситуация совместного творчества. В совместной деятельности педагога и ребенка ребенку важно почувствовать себя субъектом творчества. Творчество ребенка направлено на изменение мира вокруг себя, творчество педагога — на формирование и развитие творческого потенциала ребенка.

Совместная деятельность детей и взрослых, детей друг с другом, свободное общение — основа для складывания отношений в границах системы лица. Педагог-воспитатель в условиях системы лица является носителем гуманистической культуры отношений мира взрослых и мира детства, основанной на принципах равенства, диалогизма, свободы, сосуществования, принятия, соразвития, единства. Педагогическую основу этой культуры составляет принятие и освоение учителем личностного подхода к воспитанию. Личностный подход в воспитании является базой ценностной ориентации педагога-воспитателя, включает в себя совокупность взаимосвязанных социальных установок на отношения к ученику, самому себе и организационно-педагогическому воздействию.

#### Список использованной литературы

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике. — Новосибирск, 1994.
2. Воспитательная система школы: проблемы и поиски. — М., 1989.
3. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание! Воспитание... Теория и практика школьных воспитательных систем. — М., 1996. — 238 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М., 1976.
5. Учебно-воспитательные комплексы — новый тип школы для XXI века / под ред. И. Ф. Исаева. — Белгород, 2001.
6. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. — М., 1988.

УДК 372.212.4

*О. Л. Егорова*

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная статья посвящена выявлению проблем формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста в процессе экологического воспитания.

*дошкольный возраст; педагогические условия; формирование; экологическое воспитание; коммуникативная деятельность*

## THE PROBLEM OF FORMATION OF ECOLOGICAL IDEAS IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

This article is devoted to the identification of problems of formation of ecological representations in preschool children in the process of ecological education.

*preschool age; pedagogical conditions; formation; ecological education; communicative activity*

В дошкольном детстве закладывается фундамент конкретных представлений о природе, формируются основы экологического сознания. Именно в этом возрасте начинает создаваться осознанное отношение к природе. Поэтому очень важно, чтобы дети получали достоверные знания и представления, приобретали навыки доброжелательного отношения к природе. Живая природа — это удивительно сложный, многогранный мир. В предметное окружение ребенка-дошкольника входят различные объекты природы. Одним из таких объектов являются животные, поэтому ознакомление дошкольника с ними неизбежно: это естественный процесс познания окружающего мира и приобретения социального опыта.

Первые элементарные представления об окружающем мире, в том числе и живых организмов, человек получает уже в детстве. Для развития дошкольников большое значение имеет понимание ими многообразия живой природы: жизненных форм, строения, размеров, условий обитания.

В комплексных общеобразовательных программах («От рождения до школы», «Детство», «Открытия», «Успех» и др.) перед педагогами стоит задача создания развивающей речевой среды, которая способствует формированию умений у детей решать спорные вопросы, улаживать конфликты с помощью речи: убеждать, доказывать, объяснять. Однако поставленные в нормативных документах задачи не в полной мере реализуются в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций. С. Н. Николаева также отмечает, что, общаясь с природой, ребенок познает окружающий мир и приобретает социальный опыт. С. Н. Николаева утверждает: «В предметное окружение ребенка-дошкольника входят различные объекты природы, поэтому его ознакомление с растениями, животными, явлениями неживой природы неизбежно — это естественный процесс познания окружающего мира и приобретение социального опыта»<sup>1</sup>.

Дошкольный возраст можно по праву назвать фундаментом для формирования экологически ориентированного мышления, так как этот возраст является сензитивным для восприятия явлений окружающей действительности, накопления положительных впечатлений и формирования осознанного отношения к природе и «рукотворному миру».

Экологическое образование дошкольников стало наиболее актуально в наше время. Дети — наше будущее, поэтому перед взрослыми стоит одна из важных задач — воспитать молодое поколение в духе бережного и ответственного отношения к природе, привить осознание важности ее охраны, заложить основы экологической культуры. Экологическая культура как одна из фундаментальных общечеловеческих ценностей заключается в осознанно-правильном отношении к природе во всем ее многообразии, материалам и вещам природного происхождения. Это и отношение к себе и людям как неотъемлемой части природы, осознание зависимости жизни и здоровья от состояния окружающей среды. Начальным звеном экологического образования является дошкольное детство.

Благодаря чтению художественной литературы природоведческого содержания у детей расширяется и обогащается диапазон знаний о природе. Например, в процессе формирования представлений о птицах у детей старшей группы широко используются произведения В. Бианки, Н. Сладкова, Е. Чарушина, В. Берестова, К. Д. Ушинского, А. Н. Толстого, М. Пришвина и др. Таким образом, в процессе формирования представлений о птицах у детей применяются такие

---

<sup>1</sup> Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников. М. : Академия, 2012. 224 с.



формы работы, как занятия, экскурсии, беседы, целевые прогулки, дидактические и подвижные игры. Также используются такие методы работы, как наглядные (наблюдение, метод иллюстрации и демонстрации), словесные (рассказ педагога, беседа, чтение художественной литературы природоведческого содержания), практические (упражнения, моделирование, опыты, игры).

Экологическая викторина на тему «Знатоки птиц» проводилась с целью проверки знаний, полученных в процессе работы по формированию представлений о птицах у детей старшей группы детского сада. В процессе проведения данной викторины дети самостоятельно разделяли птиц на диких, домашних, декоративных. Особенно отличились в данном вопросе Кирилл Х., Лиза К.. Например, Настя Г. и Соня Б., которые знают перелетных птиц и зимующих. Рома Х. знает, чем отличаются водоплавающие птицы. Кира А., Елисей Д., Женья С., основываясь на особенностях внешнего строения, правильно отгадывали загадки о таких птицах, как петух, гусь, кукушка, ласточка, попугай, скворец, сорока, грач, соловей, дятел. Никита В., Сережа Я., Рома Х., Настя Г., подражая птицам, с легкостью имитировали их движения. Елисей Д., Кирилл Х., Рома Х. различают «домики» для птиц (воробья, ласточки, попугая, скворца, дятла). Лиза К., Соня Б., Кира А. отличают голоса птиц в аудиозаписи (вороны, курицы, петуха, кукушки, воробья, утки, гуся, сороки, голубя, соловья). Сережа Я., Рома Х., Женья С. отделяют птиц от зверей. В основном все дети анализируют предложенные картинки «Поступки детей» и верно выбирают те из них, на которых дети поступают правильно. Таким образом, дети демонстрируют не только полученные знания, но и проявляют интерес к птицам, показывают свою любовь, желание заботиться о них и помогать пернатым друзьям в трудное для них время.

Анализ результатов исследований позволил отметить, что структура познавательно-исследовательской деятельности детей в природе близка по своему содержанию структуре аргументативных умений дошкольников: принятие от взрослого или самостоятельное выдвижение детьми познавательной задачи, анализ ее условий, выдвижение предположений (гипотез) о причинах явления и способах решения познавательной задачи, отбор способов проверки возможных путей решения познавательной задачи, непосредственная проверка выбранных способов решения выдвинутых предположений, корректировка путей решения по ходу деятельности, анализ полученных фактов и формулирование выводов. Данный факт, на наш взгляд, является свидетельством того, что деятельность в природе наиболее благотворно влияет на формирование аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста. На данном этапе мы использовали моделирование структуры аргументированного высказывания, пропуск или перестановку частей текста, задания по дополнению объяснения недостающими аргументами, складывание разрезных картинок и объяснение своих действий, выстраивание серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от сюжета, в играх «Небылицы в картинках», «Лишний предмет», «Похожи — не похожи».

При чтении и обсуждении экологических сказок, рассказов были организованы проблемные ситуации, детьми выполнялись задания на составление историй в форме рассказов и рисунков на определенную тему: «Животное, которое прячется», «Одуванчик в разное время года».

Произведения И. Крылова, М. Пришвина, В. Танасийчука и русские народные сказки были встречены детьми с восторгом. После каждого прочитанного произведения с детьми всегда проводилась беседа по услышанному материалу. Например, после прочтения произведения М. Пришвина «Этажи леса» мы обсуждали с детьми, что животные занимают разные этажи леса, а птицы гнездятся на верхних этажах и там же выводят свое потомство. Саша Р. проявил сочувствие к разрушившемуся гнезду птенцов и пообещал, что поступит так же хорошо, как и герои рассказа, если увидит подобное на прогулке в лесу.

Мы смотрели с детьми мультипликационные и познавательные фильмы («Оранжевое горлышко» («Союзмультфильм», 1954 г.), «Кто и как в лесу живет?»). После просмотра видеоматериалов были организованы беседы. Например, после просмотра познавательного фильма «Кто и как в лесу живет?» детям задавались вопросы по содержанию увиденного. Так, Илья Б. рассказал о еже: чем питается, как передвигается, где живет. Он узнал, что «еж питается жучками, а не яблоками». Маша С. рассказала о шмеле, а Кристина Ш. — о волке.

Была организована экскурсия в зимний лес (небольшую посадку недалеко от детского сада) в первой половине дня. По дороге в лес мы обращали внимание на состояние погоды; в самом лесу объектом нашего внимания были деревья, подготовленные к зиме, их внешний вид, запах. Надя Д., трогая древесную кору, сказала, что она «очень твердая и грязная». Кристина Ш. обнаружила муравейник и обратила внимание на это всех детей. Никита Р. вспомнил и прочитал небольшой четверостишие про лес.

С детьми проводились разнообразные дидактические игры: словесные и настольно-печатные. В словесной игре «Кто как голос подает» дети имитировали звуки, издаваемые лесными животными, и упражнялись в употреблении глаголов (например, волк воет, медведь рычит). В настольно-печатной игре «Где мой дом?» дети упражнялись в соотнесении лесных животных с их жилищем в лесу, назывании жилища. В настольно-печатной игре «Чей детеныш» дети соотносили изображение взрослой особи животного с ее детенышем, а с помощью дидактической игры «Замаскировались» ребятам предлагалось найти на картинке спрятавшееся животное (сову, кузнечика, зайца — беляка и т. д.) и объяснить способ его маскировки. В настольно-печатной игре «Цепочки питания» дети учились устанавливать связь живых организмов в лесной экосистеме. В словесную игру «Правила поведения в лесу» дети играли с большим удовольствием; наперебой перечисляли, что можно делать в лесу, а что нельзя (например, можно гулять, но нельзя разводить костер). В настольно-печатной игре «Чьи уши, лапы, хвост?» дети показали хорошие знания частей тела отдельных животных, таких как лиса, волк, медведь, заяц, белка, лось. Играя в настольно-печатную игру «Чьи следы?», дети определяли животное по его следам.

С ребятами проводились разнообразные беседы во второй половине дня: «Морские обитатели», «Какие рыбы?», «Море бывает в беде», «Как размножаются рыбы?», «Кто такие лягушки?», «Кто такая черепаха?», «Кто такая ящерица?», «Кто такой тритон?». В процессе бесед расширялись и углублялись знания, полученные на занятиях. Все беседы проводились с использованием наглядности или демонстрации видеопрезентаций, подготовленных нами. Большое значение для формирования представлений у детей о приспособленности животных к среде обитания имели беседы по углубленному изучению обитателей морей и пресноводных водоемов. Таковыми были беседы «Морские обитатели», «Кто такие лягушки?», «Кто такая черепаха?», «Кто такая ящерица?», «Кто такой тритон?». В процессе беседы «Кто такой тритон?» Маша С. отметила, что игольчатый тритон похож на дракона, а Кристина Ш., Маша С., Лена П., Женя М., Дима С. по-прежнему отмечали сходство с ящерицей. Дети сами сказали, чем питается тритон, вспомнив материал, с которым они познакомились на занятии: жуками, червяками, бабочками и т. д. Рассказывая о передвижении тритона, мы напомнили детям, что это животное называется земноводным, потому как живет и на земле и в воде. Мы поговорили о покровительственной окраске тритона как средстве маскировки (подобрали удачные картинки, где животное, благодаря своей окраске, практически сливается со средой обитания), о его поведенческих адаптациях. Таковой, например, является спячка тритона зимой. На вопрос Миши И. о том, где спит тритон, мы ответили, что под кучей листьев или в норке.

Предполагалась с детьми экскурсия в зоопарк. Данную инициативу на себя взяли родители, осуществив поездку в зоопарк со своими детьми в удобный им выходной день. После посещения зоопарка в детском саду нами была организована беседа, в которой дети, побывавшие в зоопарке, делились своими впечатлениями от увиденного. Ребята со своими родителями посетили в разное время один и тот же трогательный зоопарк в ТРЦ «М5 Молл» на Московском шоссе. Они взахлеб перечисляли животных, которых там видели: крыс, морских свинок, хомяков, коз, кроликов, куриц, лягушек, змей, черепах, белок и т. д. Кристина Ш. сказала, что видела «птицу с огромным красивым хвостом»; мама сказала ей, что она называется «павлин». Настя П. сказала, что видела енота. Мы попросили Настю П. описать его, чтобы остальные ребята послушали. Настя П. сказала, что «это животное похоже на кошку, у него около глаз черная маска, ее нет у кошек». Саша Р. сказал, что гладил морскую свинку, Ирина Б. сказала, что мама помогла ей покормить хомяка семечком, а Лена П. сказала, что змеи выглядят «очень страшно». В целом дети в зоопарке получили массу положительных эмоций, которыми стремились поделиться в беседе. Во второй половине дня мы организовали работу по рисованию, в которой детям было предложено изобразить животных зоопарка.

Таким образом, в современных условиях экологическое образование тесно связано с развитием личности ребенка, его деятельности, со способами освоения ребенком разных сторон действительности, в том числе и природы; созданием условий, учитывающих особенности развития, интересы детей, особенности образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Целевыми ориентирами экологического образования становятся формирование, инициативного, активного, самостоятельного ребенка, отказ от копирования школьных технологий и форм организации обучения, организации детских эколого-субкультурных практик.

#### **Список использованной литературы и электронных ресурсов**

1. Дашкова Л. Л., Филиппова А. Р. Проектирование образовательной среды детского сада как условие формирования аргументативных умений у дошкольников // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества : сб. науч. тр. конф. — Волгоград, 2016. — С. 678–683.
2. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников. — М. : Академия, 2012. — 224 с.
3. Филиппова А. Р. Особенности аргументативной речи детей старшего дошкольного возраста // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — 2016. — № 1 (29). — URL : [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/1\\_29/19.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/1_29/19.pdf) (дата обращения: 10.09.2019).

УДК 372.212.2

*С. Б. Демидова*

### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РУССКИМИ НАРОДНЫМИ СКАЗКАМИ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования представлений о нравственных качествах детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с русскими народными сказками.

*дошкольник; нравственные качества; русские народные сказки; педагог*

*S. B. Demidova*

### **SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF MORAL QUALITIES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF ACQUAINTANCE WITH RUSSIAN FOLK TALES**

The article discusses some aspects of the formation of ideas about the moral qualities of preschool children in the process of acquaintance with Russian folk tales.

*preschool children; moral qualities; Russian folk tales; teacher*

В Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России отмечается, что в российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, приходится говорить об отсутствии созидательных ориентиров смысла

жизни. Однако духовное единство народа и объединяющие людей моральные ценности являются такими важными факторами развития, как политическая и экономическая стабильность. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, нацеленных на сохранение уважения к родному языку, самобытной культуре и самобытным культурным ценностям, памяти своих предков, каждой странице нашей отечественной истории. Именно такое национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой повседневной жизни граждан, фундаментом для экономических и политических отношений.

Нравственное воспитание всегда характеризуется в качестве целенаправленного процесса приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. Ребенок-дошкольник отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям, именно поэтому, осваиваясь в этом многогранном мире, он впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя собственное подражание, наблюдения, выводы и умозаключения.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление личности ребенка, потому что в этот период дети активнее начинают осваивать окружающий их мир, учатся взаимодействию с другими людьми, получают первый нравственный опыт. В старшем дошкольном возрасте у детей формируются первые нравственные качества, на сознательном уровне усвоенные детьми, поэтому дошкольное детство — это оптимальное для нравственного воспитания личности, недостатки которого на более поздних этапах развития ребенка трудно компенсировать. Сформированные представления о нравственных качествах у детей старшего дошкольного возраста должны стать основой нравственных поступков детей с дальнейшей долгой жизни. Ведь безнравственность ведет к сиюминутным удовольствиям, достатку одних за счет притеснения и обиды, зарождает в юной душе жадность и корысть, вражду и злость, исключая добросердечие и совесть, так необходимые в нашей жизни.

Для формирования нравственных качеств личности педагогу детского сада целесообразно обращаться к кладезю народной мудрости — русским народным сказкам. Народ, бережно храня и преумножая, передавал из поколения в поколение свой опыт нравственного поведения. В русских народных сказках можно найти множество примеров, когда сказочный герой, проявив такие нравственные качества, как честность, справедливость, гуманность, милосердие, в конце сказки, пройдя все испытания, выходит победителем. Герои сказок, которые не обладали такими нравственными качествами, наказаны и не получили того, что хотели. Детями нравственные понятия и категории лучше усваиваются, когда дается противопоставление: трудолюбие — лень, послушание — непослушание, жестокость — милосердие, бескорыстие — жадность.

В настоящее время воспитатели детских садов сталкиваются с такой проблемой, как отбор сказок для детей с позиций нравственного воспитания. Казалось бы, в сказках ничего не изменилось: добро побеждает зло, справедливость торжествует, смелый, храбрый герой выходит победителем, а трусливый, хитрый, злой получает по заслугам. Однако дети не всегда могут понять мотивы поступка героев и не могут оценить этот поступок как правильный.

Процесс нравственного развития осуществляется в различных формах при помощи разнообразных методов, приемов и воспитательных средств. Опираясь на ранее усвоенные детьми навыки культурного поведения (в виде проявлений вежливости, внимания и симпатии к сверстникам и взрослым, элементарных навыков оказания помощи, приветливых форм общения и т. п.), нужно научить понимать смысл и значение тех или иных правил этического поведения человека и в доступной форме раскрывать их.

Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении русских народных сказок и указывали на необходимость их использования в педагогической работе. Сказки, являясь художественно-литературными произведениями, одновременно были для людей и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они — сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки суть со-

чинения педагогические, то есть в них содержатся педагогические идеи. Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста, сопровождает на протяжении всего дошкольного детства и остается с ним на всю жизнь. Со сказки начинается его знакомство с миром литературы, человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Сказки преподносят детям поэтический и многогранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребенка. Сказка показывает жизнь человека в обществе, особенности взаимоотношений между людьми. Передача нравственного поведения в них происходит не через абстрактные понятия, а через действия реальных героев, поведение которых значимо для ребенка.

Для того чтобы максимально эффективно использовать сказку с целью воспитания нравственных качеств детей, необходимо знать особенности сказки как жанра. Многие сказки внушают уверенность в торжестве правды, победе добра над злом. Оптимизм сказок особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение этого средства. Увлечательность сюжета, образность и забавность делают сказки весьма эффективным педагогическим средством. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и привлекает к нему внимание детей. Поэтому правомерно утверждение, что в сказках учитываются психические особенности детей, прежде всего неустойчивость и подвижность их внимания.

Образность — важная особенность сказок, которая облегчает их восприятие детьми, не способными еще к абстрактному мышлению. В герое обычно весьма выпукло и ярко показываются главные черты характера, которые сближают его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т. п. Эти черты раскрываются и в событиях, и благодаря разнообразным художественным средствам, например гиперболизации. Образность дополняется забавностью сказок. Мудрый педагог, народ проявил особую заботу о том, чтобы сказки были занимательными. В них, как правило, есть не только яркие живые образы, но и юмор. У всех народов есть сказки, специальное назначение которых — позабавить слушателей.

В структуре занятий по ознакомлению детей с русскими народными сказками можно выделить три части. Главная цель первой части занятий — познакомить детей с произведением, обеспечить полноценное первоначальное восприятие текста. На данном этапе занятия чтению предшествует небольшая беседа с детьми, которая готовит их к предстоящей встрече с произведением, вызывает активный интерес к нему, помогает войти в мир, созданный художником. Беседа мобилизует жизненный опыт детей, необходимый для осознания текста. Второй этап — чтение произведения. Третий этап — беседа о прочитанном. Дошкольники легко и с удовольствием включаются в такую беседу, потому что она отвечает их потребностям поговорить о прочитанном, поделиться своими впечатлениями, выразить переполняющие их чувства.

Основной принцип подбора сказок — это направленность проблемной ситуации, характерной для данного возраста, нравственный урок, который дает сказка, доступный для осмысления детям дошкольного возраста.

К работе по нравственному воспитанию, ознакомлению детей с художественной литературой, в частности со сказкой, необходимо активнее привлекать родителей. Это не означает, что дошкольная образовательная организация раньше такой работы не проводила. Однако задачи, поставленные Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, заставляют педагогов по-новому посмотреть на проблему взаимодействия с семьей.

Надо донести до родителей мысль, что чтение детской литературы возможно прежде всего в дошкольном возрасте. Подрастет ребенок — и мама никогда больше не споет ему колыбельную песенку, не почитает сказку. Вместе с этим исчезнет и очарование совместного эмоционального погружения в удивительный мир народного языка фольклорных произведе-

ний, и желание слушать эти строчки еще и еще раз. А чтобы этого не произошло, надо помнить, что дошкольный возраст — самый сенситивный (чувствительный) для восприятия художественного слова.

Сказка, всегда привлекавшая детей яркостью образов и фантастичностью положений, не теряет значимости в процессе нравственного воспитания современного ребенка, несмотря на архаичность своего содержания и формы. Не в силах больше познакомить ребенка с окружающим миром, она продолжает оставаться мощным средством нравственного воспитания, пополнения словаря, обогащения исторического кругозора, развития языкового чутья.

Таким образом, русские народные сказки сопровождают человека на протяжении всей его жизни и являются органичным средством нравственного воспитания. Это первое звено той цепи, которая связывает человека со всеми предыдущими поколениями, да и со всем человечеством. В народной сказке сочетаются логическая мысль и поэтический образ. Простота языка, его приближенность к разговорной речи, богатство образов, увлекательность сюжета позволяют использовать сказку в качестве замечательного этнопедагогического средства. С помощью русской народной сказки педагог может приводить примеры того, как наличие или отсутствие определенных нравственных качеств героев сказок могут повлиять на ход действия.

В работе по формированию представлений о нравственных качествах у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с русскими народными сказками использовались следующие методы: наглядные (наблюдение, показ иллюстраций к русским народным сказкам, показ живописных картин русских художников); словесные (беседа, проблемные и поисковые вопросы, речевой образец, поощрение); игровые (дидактические игры, игры-драматизации); практические (игровые проблемные ситуации, речевые упражнения).

Чтобы воспитать у ребенка сочувствие, сопереживание, желание совершить хороший поступок и нравственные качества, необходимо поставить его на место другого. Сделать это можно посредством ознакомления с русскими народными сказками. В работе с детьми экспериментальной группы использовались русские народные сказки: «Царевна-лягушка», «Иван — крестьянский сын», «Хаврошечка», «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Морозко», «Царевна-Несмеяна», «Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и сером волке».

Следует отметить, что переживание сказки современными детьми существенно отличается от чувств и мыслей предыдущего поколения. Задача педагога — сблизить понимание сказки современными детьми и поколением их родителей через особое углубленное прочтение, при котором мельчайшие детали становятся доступными маленькому читателю.

Как показал опыт работы, для успешного использования русской народной сказки как средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста необходимо поэтапное ее использование в работе с детьми; учет возрастных возможностей детей и др. Основная мысль сказок: на земле не должно быть места страданиям и бедам, зло и обман должны быть наказаны. Во всех русских народных сказках лучшие человеческие качества — доброта, трудолюбие, отзывчивость, открытость — воспеваются, а обман, хитрость, трусость порицаются. Формы организации работы с использованием русской народной сказки должны соответствовать возрасту детей: в работе с дошкольниками это фронтальные занятия, чтение сказок вне занятий, работа по подгруппам, индивидуальная работа с ребенком.

#### Список использованной литературы

1. Асонова Е. А., Каширина М. В., Майметистова Д. С. Современные сказочники и их сказки // Детский сад: теория и практика. — 2017. — № 7 (79). — С. 80–85.
2. Бабаева Т. И., Николаева А. Г. Доброта начинается с детства, или Как помочь дошкольнику стать отзывчивым // Детский сад: теория и практика. — 2017. — № 2 (74). — С. 74–85.
3. Белинская Е. В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников. — СПб. : Речь, 2008. — 125 с.
4. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность: философские размышления о жизненных проблемах. — М. : Знание, 1990. — 62 с.

## **К. Д. УШИНСКИЙ О ЗНАЧЕНИИ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

Данная статья посвящена историко-педагогическому подходу рассмотрения значения игры в развитии ребенка в наследии К. Д. Ушинского, а также вопросам повышения роли игры в деле всестороннего воспитания детей в дошкольных учреждениях и в семье.

*историко-педагогический подход; воспитание; развитие; игра*

*M. N. Dementieva*

## **K. D. USHINSKY ON THE IMPORTANCE OF THE GAME IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD**

This article deals with the historical-pedagogical approach of consideration of the value of the game in the child's development in the heritage K. D. Ushinsky, and also the issues of enhancing the role of games in the overall education of children in preschool institutions and in the family.

*historical and pedagogical approach; education; development; game*

Дошкольный возраст часто называют «периодом игр». И действительно, ребенок испытывает постоянную потребность в игре.

Ребенок получает много впечатлений. Эти впечатления вызывают у него разнообразные переживания, чувства и мысли. Он не удовлетворяется созерцанием жизни, стремится активно участвовать в ней, самостоятельно действовать. Однако участие в жизни ему еще недоступно. Выход этой потребности ребенок находит в игре.

На большое место игры в жизни ребенка указывал К. Д. Ушинский: «Игра для ребенка — не игра, а действительность, и действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание»<sup>1</sup>.

В понимании К. Д. Ушинским содержания термина «действительность» можно выделить концептуально важную линию. Она с определенной долей условности может быть отнесена к пониманию реального мира детьми и учета этой специфики их восприятия при осуществлении процесса обучения и воспитания. Так, поясняя свои позиции по поводу отбора материалов к «Детскому миру», составитель подчеркивал, что его задача заключается не в развитии силы ума ребенка путем популярной в то время «умственной гимнастики», но в сообщении им полезных практических знаний «в так называемом *вещественном разборе*».

В целом в педагогическом наследии К. Д. Ушинского имеет место весьма сложная и многоаспектная картина понимания действительности. О глубоком осознании феноменальных оснований детства свидетельствует тот факт, что введенный им педагогический термин «детский мир», которым озаглавлена учебная книга-хрестоматия, прочно вошел в современную не только педагогическую, но и социокультурную практику. Великий педагог в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» отмечал, что

---

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950. Т. 8. С. 11–678.

именно через игру можно наблюдать истинное поведение, взгляды и даже мысли ребенка на окружающее: «Мы хорошо познакомились бы с душой взрослого человека, если бы могли заглянуть в нее свободно; но в деятельности и словах взрослого нам приходится только угадывать его душу, и мы часто ошибаемся; тогда как дитя в своих играх обнаруживает без притворства всю свою душевную жизнь»<sup>2</sup>.

Вот почему не лишено основания то мнение, что игры ребенка, хотя отчасти, предсказывают его будущее, как содержательное, так и поведенческое. Но это угадывание будущего в детских играх имеет еще большее основание, если принять, что «детские игры могут сами быть причиной будущего направления, или иметь с ними одинаковые причины. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни: в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»<sup>3</sup>.

Но если ребенок больше и деятельнее живет в игре, чем в действительности, то тем не менее окружающая его действительность имеет сильнейшее влияние на его игру; она дает для нее материал, гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается магазином игрушек. И следует внимательно наблюдать за выбором сюжетов, ролей, поступков дошкольниками с тем, чтобы, возможно, спрогнозировать некоторые черты личности ребенка. К. Д. Ушинский отмечал: «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительной, окружающей его жизни — отражение, часто отрывочное, странное, подобное тому, как отражается комната в граненом хрусталике, но, тем не менее, поражающее верностью своих подробностей. У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги. Нам случилось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки. Не думайте же, что все это пройдет бесследно с периодом игры, исчезнет вместе с разбитыми куклами и разломанными барабанщиками: весьма вероятно, что из этого со временем завяжутся ассоциации представлений, и вереницы этих ассоциаций, которые со временем, если какое-нибудь сильное, страстное направление чувства и мысли не разорвет и не переделает их на новый лад, свяжутся в одну обширную сеть, которая определит характер и направление человека»<sup>4</sup>.

Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде раннего и дошкольного детства. Это обусловлено тем, что с развитием игры связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребенка, и, прежде всего, в его интеллектуальной сфере, являющейся фундаментом для развития всех других сторон детской личности.

К. Д. Ушинский проводит грань между особенностями детского восприятия действительности, определяющими их интерес к реальности, и представлениями взрослых об этом интересе. Он дает критическую оценку содержанию некоторых книг для детского чтения, перенасыщенных сценами из реальной жизни, которые, по его мнению, «занимательнее для нас, чем для детей. Умиляясь наивностью детей, мы не имеем никакого основания полагать, что эта наивность так же умилительна для самих детей». Поэтому, считая, что «шутливая, потешающая детей педагогика» разрушает характер детей в зародыше, Ушинский стремится «воспользоваться в “Детском мире”» наглядной логикой природы с тем, чтобы мало-помалу довести ученика до логических отвлеченностей». С этим тезисом связана и не потерявшая в настоящее время актуальности позиция педагога в от-

---

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания ...

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.



ношении применения в процессе обучения средств наглядности, экземпляры которой должны «быть показаны детям в натуре»<sup>5</sup>.

Однако известно, что умение играть (особенно это относится к ранним этапам дошкольного детства) возникает не путем автоматического переноса в игру усвоенного в повседневной жизни. Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребенка в процессе его деятельности. Анализ воспитательной работы в детских садах показывает, что в ряде случаев дети играют мало и примитивно, уровень отображения действительности в игре не всегда соответствует их возрастным возможностям. Это отставание связано с разными причинами, но недостатки руководства игрой и слабая связь игры с жизненным опытом детей имеют один и тот же результат: дети не умеют играть. Попытки помочь им путем разучивания с ними ролевых действий, придумывания сюжетов не решают главного: остается несформированной сама игровая деятельность, и, разумеется, не появляется желания играть.

Было бы большой ошибкой считать, что полноценная в воспитательном отношении игра может развиваться без влияния среды и определенного руководства со стороны взрослых. Но последнее лишь тогда достигает цели, когда учтены факторы, формирующие собственно игровую деятельность, а также внутренние закономерности развития этой деятельности. Без знания внутренних закономерностей развития игры как деятельности попытки управлять ею могут разрушить ее естественные механизмы. Взрослому не менее важно знать и сам процесс протекания игровой деятельности.

Например, к концу третьего и в начале четвертого года жизни дети во многих игровых ситуациях свободно владеют различными способами отображения действительности. Если двухлетний ребенок, умывая куклу, тщательно воспроизводит все известные ему действия, то на третьем и четвертом году жизни при благоприятных условиях (то есть при условии правильного руководства играми) он уже способен заменить в игре развернутые, детальные действия обобщенным действием-жестом (обозначающим умывание) или, не производя действия, заменить его словом (кукла уже сама умылась). Слово обобщает в этом случае опыт соответствующих действий.

Переход от действий к их словесному обозначению свидетельствует о появлении у ребенка способности к абстрактному мышлению, а следовательно, и о важнейших преобразованиях его интеллектуальной сферы.

В более старшем возрасте на смену предметно-опосредованным действиям, реальным и только называемым, приходят ролевые способы действия и способы общения, свойственные сюжетно-ролевой игре. Именно эти способы выступают в качестве носителей социального обобщенного опыта деятельности ребенка.

А. В. Запорожец указывал на необходимость изучения детской игры начиная с раннего детства, выявления движущих причин и закономерностей ее развития, своеобразия содержания и структуры на различных возрастных ступенях.

Большое значение на формирование игровых умений, на содержательную сторону игры оказывает развитие детского воображения, так как все, что происходит в игре, а именно создание новых образов и идей путем переработки имеющихся представлений и понятий, и есть процесс воображения.

К. Д. Ушинский также отмечал, что воображение человека, как и память, переживает различные периоды, сообразные возрасту человека. Оно работает только над материалами, которые доставляются ему памятью; но и, в свою очередь, вверяет памяти плоды своих произведений: «Воображение в этом отношении может быть названо *движущейся памятью*, которая, кроме того, и запоминает некоторые из своих движений»<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Модзалевский Л. Н. К биографии К. Д. Ушинского // Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1952. Т. 11.

<sup>6</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания ...

Воображение начинает развиваться в детях, вероятно, очень рано, хотя мы в первое время и не можем заметить его скрытой работы. Образы, над которыми работает младенческое воображение, немногочисленны, но зато необыкновенно яркие, так что ребенок увлекается ими как действительностью. Незнание самых обыкновенных законов природы, с которыми потом само собою познакомится ребенок, заставляет его верить самой нелепой сказке. Вот почему, слушая какую-нибудь сказку, где совершаются самые невозможные чудеса, ребенок вовсе не удивляется этим чудесам: он прямо сочувствует говорящим козлам, принцу, превращающемуся в муху, и вовсе не спрашивает о том, как козлы могут говорить или принцы превращаться в мух: для ребенка не существует невозможного, потому что он не знает, что возможно и что нет. И только все более осваивая окружающую действительность, подключая работу воображения, игры детей становятся насыщенными содержательно и действенно. В играх ребенка можно заметить еще и другую особенность: дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии; ребенку нравится именно живое движение представлений в его голове, и он хочет, чтобы игрушки его хоть сколько-нибудь соответствовали ассоциациям его воображения. К. Д. Ушинский отмечал, что для маленьких детей лучшей игрушкой является куча песка.

С возрастом возможности детей действовать в воображаемой ситуации увеличиваются. Связаны они с овладением и совершенствованием игрового действия. В игровом действии, в отличие от реального, не требуется детализированных действий, необходимых для достижения результата. Ребенок совершает те операции, которые ему приятны и интересны, использует одни предметы вместо других, придает им свой, новый смысл.

Игра имеет свои законы развития. Каждому возрасту соответствует определенный уровень игры и уровень руководства ею со стороны педагогов. Термин «руководство игрой», обозначающий в дошкольной педагогике совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение игровыми умениями, содержит в себе также основную цель — последовательно руководить процессом развития самостоятельной творческой игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом.

В то же время К. Д. Ушинский обращал внимание на осторожное со стороны взрослого влияние на детские игры: «Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка; а потому всякое вмешательство взрослого в игру лишает ее действительной, образовывающей силы. Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно, — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок»<sup>7</sup>.

В настоящее время очень актуален вопрос о повышении роли игры в деле всестороннего воспитания детей в дошкольных учреждениях и в семье. Неоднократно отмечались однообразие и стереотипность игр, отсутствие сколько-нибудь существенных отличий поведения в игре детей различных возрастных групп, их неумение играть вместе, редкое проявление в игре инициативы, элементов творчества. Тревогу вызывает и тот факт, что зачастую педагоги, не осознавая воспитательной, развивающей ценности игры, подменяют ее другими видами деятельности, переводят игру в форму игровых приемов обучения не только на занятиях (что вполне оправдано), но и вне занятий. Чтобы обеспечить руководство развитием игры детей, необходимо, постоянно опираясь на расширяющийся реальный опыт, способствовать его обогащению, переводить игру на самостоятельный творческий путь развития.

Как показывает опыт, часто и родители плохо представляют себе воспитательную ценность игры и ее возрастные особенности, а отсюда их равнодушие, ограничивающее педагогическое влияние на игры лишь покупкой детям игрушек. Поэтому именно воспитателям детского сада надлежит правильно организовать игры, которые не только были бы интересны, но и приносили бы максимальную пользу всестороннему развитию и воспитанию дошкольников.

---

<sup>7</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания ...

## Список использованной литературы

1. Модзалевский Л. Н. К биографии К. Д. Ушинского // Собр. соч. : в 11 т.— М.; Л. : АПН РСФСР, 1952. — Т. 11.
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. : в 11 т. — М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950. — Т. 8. — С. 11–678.

УДК 378.147

*Л. В. Егоров*

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья раскрывает проблему исследования роли проектно-инновационной деятельности в развитии профессиональных и личностных качеств бакалавров университета. В работе раскрыты проектные методы обучения и условия развития рефлексивных умений обучающихся.

*метод проектов; проектно-инновационная деятельность; бакалавр, педагог, рефлексия, обучение*

*L. V. Egorov*

### EDUCATIONAL PROJECT ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TEACHING BACHELORS AT THE UNIVERSITY

The article reveals the problem of research on the role of project activities in the development of professional and personal qualities of bachelors University. The paper disclosed the project methods of teaching and conditions of development of reflective abilities of students.

*project technique; project activities; bachelor; teacher; reflection; learning*

Проектная парадигма является основой инновационной культуры в образовании и на современном этапе приобретает исключительное значение. Проблема подготовки педагогических кадров к проектно-инновационной деятельности отражена в таких документах, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, «Болонский процесс 2020 — европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее — ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» отмечено, что бакалавр должен быть способен разрабатывать проекты и творчески решать реальные практические задачи в рамках профессиональной деятельности; проявлять готовность к поиску, изучению и освоению новых способов профессиональной деятельности. На современном этапе модернизации отечественного образования необходимо понять, как изменяется профессионально-педагогическая деятельность, так как именно учитель является основным субъектом изменений, происходящих в образовании и без его активного участия данные изменения невозможны. Проектная деятельность бакалавров исследуется и формируется преимущественно как учебная, безотносительно к инновационной деятельности в образовании и к соответствующим компетенциям бакалавра.

В связи с внедрением ФГОС ВО в систему образования все активнее применяется деятельностно-компетентностный подход к подготовке кадров для системы образования, который предполагает использование современных образовательных технологий, максимально приближающих бакалавра к будущей педагогической деятельности и формирующих профессиональные компетенции. Главной целью образования с позиции компетентностного подхода является формирование личности, раскрытие и развитие ее задатков, способностей, обеспечивающих эффективную деятельность во всех сферах общественной жизни. Компетентностный подход позволяет рассмотреть подготовку компетентной личности в процессе профессионального самоопределения с точки зрения формирования компетенций и личностных качеств. Компетентностный подход создает необходимые условия для полноценной реализации возможностей студентов, их самоопределения и саморазвития и тем самым обеспечивает их успешную адаптацию в социуме и будущей профессиональной деятельности<sup>1</sup>.

Подготовка бакалавров в условиях модернизации образования должна быть более эффективной и для этого необходимо создание условий для творческой организации опыта студента. В качестве путей осуществления индивидуального подхода к профессиональной подготовке в Рязанском государственном радиотехническом университете имени В. Ф. Уткина предлагается:

- индивидуальное наставничество; обучение, построенное на основе семинаров, способствующее развитию рефлексивного мышления;
- ведение бакалаврами «дневника рефлексии», создание совместно с преподавателями проблемной модели педагогического процесса и т. п.

Таким образом, можно выявить следующие тенденции совершенствования обучения бакалавров:

- практическая подготовка будущего учителя к общению на основе тренинговых занятий;
- использование практико-ориентированных форм обучения;
- микропреподавание, моделирование учебных ситуаций, анализ видеофрагментов уроков, лабораторные практикумы;
- использование коллективно-групповых интерактивных технологий обучения.

В процессе обучения происходит вовлеченность бакалавров и преподавателей в социально значимую проектную деятельность, которая является ресурсом и инструментом освоения бакалаврами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации, прогнозирования и проектирования. Основным условием для эффективной подготовки бакалавров к проектно-инновационной деятельности является инновационная инфраструктура университета, компоненты которой определяются концепцией развития университета, имеющей комплексный характер и определяющей основные направления проектно-инновационной работы коллектива университета.

Анализ отечественной практики социальных нововведений позволяет утверждать, что эффективность этого процесса напрямую зависит от уровня проектной культуры тех, кто его осуществляет. Становление проектной культуры бакалавров логично рассматривать как доминанту, акцентирующую общепедагогический контекст развития высшего образования на современном этапе. Данное утверждение не противоречит, а, напротив, соотносится с нормативно-законодательными основами и принципами отечественного образования, такими как открытость образования внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно применяющих новые подходы на практике. Реализация указанных принципов декларирована как одно из условий вхождения России в европейское образовательное пространство.

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система, а метод проектов — как компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых. Как полагает Н. В. Матяш, методы обучения, способствующие органи-

---

<sup>1</sup> См.: Архарова Л. И., Егорова О. Л. Социально-педагогическая проектная деятельность в процессе обучения бакалавров в университете // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 15–18.

зации и реализации проектной деятельности, являются методами, активизирующими творческое мышление, помогающими выработать умение решать новые проблемы и способствующие более продуктивной умственной деятельности, целенаправленному сознательному поиску решения проблемы, созданию идеального образа и его объективизации в реальном продукте.

Методы развития опыта творческой проектной деятельности многообразны, что, с одной стороны, представляют педагогу простор для моделирования своей деятельности на занятиях, с другой стороны, требуют повышенного внимания и избирательности, что предполагает знание индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.

Все это говорит о том, что автор под проектным методом имеет в виду систему действий педагога и обучающихся по разработке проекта. Н. Г. Чернилова рассматривает проектное обучение как развивающее, базирующееся на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний.

Прежде чем перейти к описанию проектирования, следует дать определение проекту. Проект — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Проект, создаваемый студентами, включает в себя замысел (проблему), средства его реализации (стратегию), фиксированный срок исполнения (жизненный цикл проекта) и получаемые в процессе реализации проекта конкретные результаты.

Осуществление деятельности на основе проектных форм работы позволяет:

- поставить конкретные цели и добиваться их в определенный срок;
- выйти за рамки штатных, временных и финансовых ограничений;
- осуществить неповторимое, одноразовое, креативное действие;
- реализовать весь комплекс мероприятий в рамках одной цели и тем самым достичь ее;
- создать новую иерархию (правовое подчинение) работников, новое разделение труда, максимально соответствующее цели;

• перейти от системы, действующей исходя только из уставных рамок, не имеющей четких, измеримых критериев эффективности и результатов своей работы, а следовательно, вызывающей сомнение в необходимости своего существования у современного прагматичного общества к проектной команде (каждый член проектной команды отвечает требованиям конкретного проекта и имеет четкие показатели своей работы).

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализа, построение гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

Одним из способов формирования профессиональной, социальной, творческой личности бакалавров является проектная деятельность. Данный вид деятельности позволяет бакалавру раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои знания, исследовательские способности, самостоятельность, активность, креативность, умение стратегически планировать свою деятельность и добиваться ожидаемых результатов, умение работать в команде.

Проектно-инновационная деятельность бакалавров, которая рассматривается как специфическая профессионально-педагогическая деятельность по разработке, обоснованию и реализации замысла инновационных изменений в различных сферах образования, регламентируемая областью компетенций бакалавра и интегрирующая комплекс исследовательско-аналитических, конструкторских, организационных, коммуникативных, аксиологиче-

ских, контрольно-оценочных, рефлексивных видов работ<sup>2</sup>. Она представляет собой творческую учебную работу по решению практической задачи, цели и ее содержание определяются обучающимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при консультации педагога. Отсюда следует, что другой стороной, компонентом проектного обучения является деятельность педагога.

Групповая работа над проектами позволяет учиться навыкам совместного труда в коллективе, аргументировать свой выбор, то есть проявить свое «я», оценить себя как личность и проанализировать свои действия глазами других. Следовательно, одной из основных задач проектно-инновационной деятельности является развитие у бакалавров рефлексивных умений. В общем понимании рефлексия — это самонаблюдение, самопознание. Проектную деятельность определяют как поисковую и исследовательскую деятельность, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата.

В ходе выполнения инновационного проекта студентом от постановки целей до реализации проекта и анализа результатов он переживает радостные моменты творческой самореализации, выполняемое задание обретает личностный смысл. Большинство бакалавров выбрали в качестве темы проекта разработку элективных и факультативных курсов, кружков, секций, доступных дошкольникам и детям с первого класса. Цель, которую ставили перед собой бакалавры, заключалась в том, чтобы сделать обучение творческим, интересным, увлекательным и продуктивным, дать возможность раскрыться как ребенку, так и будущему бакалавру.

Сегодня проектно-инновационная деятельность применяется в работе различных образовательных учреждений, молодежных объединений, общественных организаций, молодежных форумов, научных и профессиональных организаций. Овладение технологией проектно-инновационной деятельности приводит к изменению мотивации бакалавра: он познает, чтобы решить конкретную социальную проблему. При этом важен не только процесс познания, но и результат, позволяющий решить конкретную проблему и раскрывающий творческий потенциал бакалавра.

Таким образом, проектно-инновационная деятельность в университете позволяет формировать профессиональные компетенции будущего педагога в учебно-воспитательной, организационно-управленческой, маркетинговой, научно-исследовательской, информационно-аналитической, консультационно-методической деятельности.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Архарова Л. И., Егорова О. Л. Социально-педагогическая проектная деятельность в процессе обучения бакалавров в университете // Человеческий капитал. — 2016. — № 10 (94). — С. 15–18.
2. Кустова С. А. Проектная деятельность как одно из условий формирования общих и профессиональных компетенций студентов. — URL : [festival.1september.ru/articles/633155/](http://festival.1september.ru/articles/633155/) (дата обращения: 10.08.2019).
3. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. — Мозырь : Белый ветер, 2000. — 285 с.
4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). — М. : Эгвес, 2004. — 120 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии. — М., 1999. — 238 с.
6. Сгонник Л. В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза // Молодой ученый. — 2016. — № 5.1. — С. 1–4.
7. Стенина Т. Л. Становление проектной культуры студентов : моногр. — Ульяновск : Венец, 2011. — 228 с.

---

<sup>2</sup> См.: Болдарев Е. В. Профессиональная подготовка бакалавров к проектно-инновационной деятельности в педагогическом вузе (на примере направления 050100 «Педагогическое образование») : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2013. С. 3.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ВОЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В данной статье проанализированы современные возможности и направления развития информационных технологий. Инновационные методы реализации компьютерной техники определяют новые формы и методы обучения курсантов, а также переподготовки преподавателей военного вуза. Одним из перспективных направлений совершенствования информационной подготовки является реализация метода проектов на базе современных информационных технологий. Автоматизация и персонализация проведения учебных занятий и оценивания результатов обучения; реализация возможностей экспертных систем, тренажеров; сбор, хранение и анализ данных — перспективные направления в освоении современной цифровой экономики.

*искусственный интеллект; экспертные системы; информационные технологии; информационные системы; метод проектов; военное образование*

*D. S. Ivanova, S. V. Kiselev*

## **INNOVATIVE APPROACHES TO MILITARY EDUCATION BASED ON USING THE CAPABILITIES OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES**

This article analyzes the current capabilities and directions of development of information technology. Innovative methods for the implementation of computer technology define new forms and methods of teaching students, as well as retraining of teachers of military universities. One of the promising areas for improving information training is the implementation of the project method based on modern information technologies. Automation and personalization of training sessions and evaluation of learning outcomes; realization of the capabilities of expert systems, simulators; collecting, storing and analyzing data are promising directions in the development of a modern digital economy.

*artificial intelligence; expert systems; information technologies; information systems; project method; military education*

Стремительное развитие науки и техники в мире определяет новые задачи перед научным потенциалом России. Все новые современные информационные технологии выходят на службу различных отраслей экономики и образования. 13 июня 2019 года правительство РФ опубликовало перечень поручений, утвержденных президентом Владимиром Путиным по итогам состоявшегося в конце мая совещания по развитию технологий искусственного интеллекта<sup>1</sup>.

Возможности искусственного интеллекта существенно меняют и совершенствуют возможности социальной, экономической и образовательной деятельности.

Инноватика процесса обучения во многом опирается на применение новых возможностей информационных технологий и в пропедевтике использования технологий будущего. Это определяет новые требования, как к методике преподавания, так и к содержанию учебных дисциплин вуза. Перед преподавателями стоят задачи освоения новых методов, форм проведения занятий с одной стороны и постоянного совершенствования собственной информационной подготовки с другой. Это касается всех родов войск; новая техника, вооружение,

---

<sup>1</sup> См.: Перечень поручений по итогам совещания по вопросам развития технологий в области искусственного интеллекта. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/60748> (дата обращения: 03.08.2019).

робототехнические системы военного назначения требуют новой подготовки военных кадров. Это обеспечивается работой на учебно-тренировочных средствах; развитием научного потенциала военного вуза; созданием инновационной материально-технической базы.

С целью совершенствования информационной подготовки будущих офицеров мы включаем следующие разделы в учебные дисциплины курсов по специальности 11.02.09 «Многоканальные телекоммуникационные системы»:

- система управления базами данных;
- специальное программное обеспечение;
- математические пакеты обработки данных;
- автоматизация процессов вычислений;
- автоматизация обработки больших объемов информации;
- автоматизация процессов управления;
- методы оптимизации;
- компьютерные сети;
- дистанционное взаимодействие;
- информационные системы;
- экспертные системы <sup>2</sup>.

Данные разделы направлены на получение профессиональных компетенций в области информационных технологий и компьютерной техники. Но знания, умения и навыки — не единственная цель инновационного обучения. Второй не менее важной целью является творческое развитие обучающихся, подготовка их к мобильно меняющимся условиям профессиональной деятельности, в том числе и при реализации возможностей искусственного интеллекта. Данные реалии требуют неординарного мышления, умения анализировать новую информацию, способности к саморазвитию и самообразованию.

Подготовка будущих офицеров, таким образом, претерпевает изменения. Формы и методы обучения меняются, осуществляется переход на компьютерную технику практически во всех дисциплинах. При этом используются:

- электронные образовательные ресурсы;
- автоматическая оценка знаний обучающихся (в том числе и открытых тестов);
- формирование профессиональных компетенций с помощью тренажеров;
- контролирующее и обучающие системы;
- дистанционное обучение;
- персонализированное обучение;
- адаптивное обучение <sup>3</sup>.

Кроме того, стоит отметить плюсы реализации технологии проектного обучения курсантов. За период с 2016 по 2019 год на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова нами проводится экспериментальная научно-методическая работа по совершенствованию информационной подготовке курсантов и преподавателей вуза на основе метода проектов с применением возможностей современных информационных технологий <sup>4</sup>.

Реализация данного подхода ведется по нескольким направлениям. В первую очередь, это самоподготовка преподавателей вуза, в которую входят:

- освоение новой техники и аппаратуры;
- изучение нового программного обеспечения;
- участие в научно-исследовательской работе;
- совершенствами методики преподавания учебных дисциплин.

---

<sup>2</sup> См.: Научная работа РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова. URL : <http://www.rvvdku-vi.ru/obrazovatelnyj-procress/uchebno-metodicheskaya-rabota> (дата обращения: 03.08.2019).

<sup>3</sup> См.: Военный искусственный интеллект. URL : <http://arsenal-otechestva.ru/article/990-voennyj-iskusstvennyj-intellekt> (дата обращения: 03.08.2019).

<sup>4</sup> См.: Иванова Д. С., Киселёв С. В., Федюшкин А. В. Профессиональное становление личности в условиях интеграции на основе реализации метода проектов в вузе в рамках компетентного подхода // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Современная педагогическая наука и образование в России: наследие, традиции, прогноз». Казань, 2016. С. 87–89.



Отдельным пунктом хочется отметить такое направление работы преподавательского состава, как подготовка и разработка электронных образовательных ресурсов по изучаемым дисциплинам. Данные ресурсы отвечают современным требованиям и включают в себя все необходимые элементы.

Следующим немаловажным направлением является совместная деятельность курсантов, офицеров и преподавателей над образовательными сетевыми проектами, которые одновременно являются и объектом изучения и конечным самостоятельным программным продуктом, который используется в реальной подготовке в работе на средствах связи<sup>5</sup>.

Наблюдения за работой обучаемых в экспериментальных группах показали, что реализация метода проектов при подготовке будущих офицеров значительно повышает их мотивацию к изучению дисциплин как профессионального цикла, так и естественно-математического. Это обусловлено тем, что курсанты видят конечную цель процесса обучения, реальную практическую направленность проекта, взаимосвязь и интеграцию учебных предметов в вузе. Расширяются знания курсантов в области средств связи, снимается комплекс привязанности к конкретным версиям и решению только типовых задач, при этом растет доля самостоятельной работы обучаемых. Вследствие того, что каждый обучаемый создает свой индивидуальный проект, дополнительные аппаратные и программные методы выбираются и реализуются в учебном процессе самими курсантами. Обучаемые имеют возможность использовать ресурсы интернета, различные учебные базы данных, готовые профессиональные программные пакеты и т. д. Положительной стороной является и приобретение методических навыков использования различных средств информационных и коммуникационных технологий.

В результате реализации проектной методики на основе современных средств информационных технологий у курсантов наблюдалось снятие психологических барьеров и комплексов; формирование высокой информационной культуры; совершенствование практических и методических навыков и умений; обучение самостоятельному представлению и извлечению знаний, постановке и решению проблемных задач; формирование готовности осуществления экспериментально-исследовательской деятельности<sup>6</sup>. Таким образом, реализация метода проектов способствует формированию профессиональных и общекультурных компетенций курсантов.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что подготовка к реалиям искусственного интеллекта в различных областях социальной и экономической сферы, совершенствование информационной подготовки военных кадров отвечает современным требованиям к профессиональной деятельности офицеров России.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Военный искусственный интеллект. — URL : <http://arsenal-otechestva.ru/article/990-voennyj-iskusstvennyj-intellekt> (дата обращения: 03.08.2019).
2. Иванова Д. С. Инновационные подходы к подготовке педагогических кадров // Материалы XIII Междунар. науч. конф. «Парадигма науки глазами молодых в условиях модернизации общественного сознания», посвящ. памяти основателей Костанайского филиала Челябин. гос. ун-та Т. Ж. Атжанова и А. М. Роднова. — С. 174–177.
3. Иванова Д. С., Киселёв С. В. Особенности формирования профессиональных компетенций курсантов военного вуза в проектной работе // *European Social Science Journal*. — 2018. — № 5/2. — С. 138–144.
4. Иванова Д. С., Киселёв С. В., Федюшкин А. В. Профессиональное становление личности в условиях интеграции на основе реализации метода проектов в вузе в рамках компетентного подхода // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Современная педагогическая наука и образование в России: наследие, традиции, прогнозы». — Казань, 2016. — С. 87–89.

---

<sup>5</sup> См.: Иванова Д. С., Киселёв С. В. Особенности формирования профессиональных компетенций курсантов военного вуза в проектной работе // *European Social Science Journal*. 2018. № 5/2. С. 138–144.

<sup>6</sup> См.: Иванова Д. С. Инновационные подходы к подготовке педагогических кадров // Материалы XIII Междунар. науч. конф. «Парадигма науки глазами молодых в условиях модернизации общественного сознания», посвящ. памяти основателей Костанайского филиала Челябин. гос. ун-та Т. Ж. Атжанова и А. М. Роднова. С. 174–177.

5. Искусственный интеллект: проблемы и пути решения. — URL : <http://arsenal-otechestva.ru/article/1010-iskusstvennyj-intellekt-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 03.08.2019).

6. Научная работа РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова. — URL : <http://www.rvvdкуvi.ru/obrazovatelnyj-procress/uchebno-metodicheskaya-rabota> (дата обращения: 03.08.2019).

7. Перечень поручений по итогам совещания по вопросам развития технологий в области искусственного интеллекта. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/60748> (дата обращения: 03.08.2019).

УДК 372.212.3

*Т. В. Ивкина*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье представлены результаты психолого-педагогического исследования художественно-творческих проявлений в изобразительной деятельности старших дошкольников. Анализируются средства выразительности, используемые детьми в рисовании и их специфика с точки зрения возрастных особенностей.

*художественно-творческое развитие; дошкольный возраст; детское рисование; изобразительно-выразительные средства*

*T. V. Ivkina*

## **MODERN APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE MANIFESTATIONS IN DRAWINGS BY CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

The article presents the results of a psychological and pedagogical study of artistic and creative manifestations in the visual activity of senior preschoolers. The expressive means used by children in drawing and their specificity from the point of view of age characteristics are analyzed.

*artistic and creative development; preschool age; children's drawing; visual and expressive means*

Как известно, детское рисование и рисунок как «продукт» изобразительной деятельности являются одними из наиболее интересных личностных проявлений ребенка. На протяжении длительного времени детское рисование и рисунок представляют собой объект изучения и исследования специалистов различных направлений: искусствоведов, психологов, педагогов, биологов, социологов и т. д. Это объясняется прежде всего тем, что детский рисунок и изобразительная деятельность, связанная с ним, являются ключом ко многим скрытым сторонам личности ребенка и как явление многогранное и многофункциональное рассматриваются с разных точек зрения в зависимости от целей и задач, стоящих перед исследователем.

Рисование как один из видов изобразительной деятельности, безусловно, считается специфическим проявлением детской креативности, в процессе которой происходит концентрация творческих возможностей ребенка.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) характеризуется повышением интереса детей к продуктивным видам деятельности, особенно к рисованию. Живой интерес детей к окружающему миру, возрастающая способность к восприятию всевозможной информации, развитие произвольности психических процессов (память, внимание, восприятие, эмоциональная сфера), появление оценочных суждений, формирование образного мышления и воображения, а также овладение достаточно разнообразными изобразительными навыками и умениями — все это создает предпосылки для активизации художественно-творческого развития ребенка.

Рассматривая детский рисунок как продукт, обладающий практически всеми признаками художественного образа, мы должны учитывать специфику применения детьми средств художественной выразительности, благодаря чему детские работы так разительно отличаются от художественных произведений профессиональных художников.

Прежде чем характеризовать детский рисунок с точки зрения его образности, мы должны определиться, что же понимается нами под выразительностью. Мы полностью разделяем взгляд С. Д. Левина, который считает, что она заключается не во внешнем сходстве с предметом или явлением, а в настроении, которым наполнено изображение и в отношении автора к произведению, формы, цвет должны быть переведены на язык искусства, стать вмещением человеческих чувств, «обрасти» эмоциональным содержанием.

Исследователи отмечают, что дети старшего дошкольного возраста в своей изобразительной деятельности используют довольно широкий спектр выразительных средств при создании изображений.

Детская выразительность обуславливается прежде всего особой эмоциональной возбудимостью, которая и является основным источником детского творчества. При этом необходимо учитывать условный, наивно-реалистический характер использования изобразительно-выразительных средств с учетом возрастных возможностей ребенка. Зачастую взрослым трудно понять всю прелесть и художественную выразительность детского рисунка, оценить простоту и лаконичность форм, обобщенность образов, динамику, смелость цветового и композиционного решения.

Способность к художественному творчеству у детей проявляется прежде всего в выборе содержания изображения. Детское искусство с искусством взрослых роднит поразительное многообразие жанров. Среди детских работ можно встретить портреты, натюрморты, пейзажные изображения, рисунки, относящиеся к бытовому жанру, иллюстрации к литературным произведениям. С возрастом тематика детских рисунков значительно расширяется. Выбор тем для рисования очень индивидуален у каждого ребенка и зависит от множества причин, основной из которых является освоение окружающей действительности в том случае, когда ребенок смотрит на мир глазами художника и его впечатления носят ярко окрашенный эмоциональный характер.

Можно выделить несколько выразительных средств, наиболее часто применяемых детьми в своих работах. Это цвет, линия, композиция.

Цвет в изобразительном творчестве ребенка занимает особо значительное место. В детском рисунке он может выполнять как изобразительную, так и выразительную функции. Цвет в старшем дошкольном возрасте является средством выражения детского отношения к предметам и явлениям. Если в младшем возрасте дети часто использовали цвет произвольно, не обращая порой внимания на реальный цвет предметов или явлений окружающей действительности, то примерно к пяти-шести годам дети начинают тяготеть к цветовому соответствию изображения реальному предмету. Однако произвольное использование цвета в рисунке совсем не означает, что ребенок не знает, какого цвета тот или иной предмет и неадекватность передачи цвета в рисунке еще не означает отсутствие у ребенка творческих способностей. Иногда ребенок старшего дошкольного возраста нарушает реальную окраску предмета с целью выразить к нему свое отношение.

Мир, окружающий нас, многоцветен, в нем присутствует множество оттенков, предметы в нашем восприятии меняют цвет в зависимости от количества и направления света,

падающего на него. Не бывает по-настоящему белого снега и голубого неба, и листва деревьев вовсе не одинаково зеленого цвета. Однако дети самостоятельно не могут уловить и разрешить проблему света, выразить светотеневые особенности в рисунке. Практически до конца дошкольного возраста дети не могут передать изменения цвета в зависимости от света.

Композиционное построение рисунка ребенка-дошкольника имеет также свои особенности. Многие исследователи отмечали ограниченные возможности детей в отношении пространственного решения рисунка. Это объясняется спецификой освоения ребенком окружающей действительностью. В отличие от взрослого, воспринимающего пространство как среду, ребенок, рисуя, как бы начинает жить в пространстве листа. Этим объясняется то, что ребенок дошкольного возраста часто строит изображения в виде фриза. Для него земля — это то место, по которому ходят, а оно, по мнению ребенка, находится внизу, а небо — вверх. Таким образом, ребенок относится к небу не как к фону, а как к крыше над головой. Ребенок, находящийся на этом этапе создания изображений, не видит смысла в использовании реалистичного способа изображения пространства на листе бумаги, более того, не желает изображать землю и небо так, как его пытается научить педагог. Порой он подчиняется воле воспитателя и заменяет фризное построение изображением земли и неба широкими полосами, соединенными между собой линией горизонта. Но даже при этом ребенок все равно продолжает располагать предметы по-своему — на одной линии или же рисует дополнительно линию земли и неба поверх уже изображенных, оставляя при этом неостребованными оставшиеся части «земли» и «неба». Это доказывает, что механическое, формальное усвоение способов изображений не закрепляется ребенком, не присваивается им, остается чуждым и не используется в самостоятельной художественной деятельности.

Не имея возможности использовать перспективу для передачи пространства, ребенок интуитивно заменяет ее силуэтной выразительностью, которая проявляется в изображении предмета со всех сторон.

Анализируя композиционные возможности детей старшего дошкольного возраста, можно отметить, что дети не всегда учитывают пропорции листа, испытывают затруднения в выборе нужного формата и расположения изображения на листе, сложно овладевают многоплановым изображением, композиционной передачей связи героев в тематических рисунках. Во многом трудности овладения композицией объясняются недостатками педагогического руководства детским рисованием, которое основано не на обучении поиску средств выразительности для передачи образа, а усвоении схем в предметном рисовании и стереотипов в построении сюжетных рисунков. Лишь постепенно композиционные умения расширяются. Дети начинают отходить от фриза, овладевают другими способами изображения пространства: на широкой полосе, двух-трех-фризовая композиция, изображение линии горизонта, диагональная, круговая композиция, появление загораживаемости предметов в рисунке. Однако детям дошкольного возраста остается недоступным изображение перспективы, глубины пространства, трехмерного изображения предметов.

Одним из средств выразительности, используемых старшими дошкольниками, является передача динамического состояния объекта в рисунке. Рисунки детей пронизаны стремлением выразить динамику жизни. Однако передача динамики не сразу дается детям. Вначале, в младшем и среднем дошкольном возрасте, действие между объектами изображения только подразумевается, мыслится ребенком и отражается либо в речи, либо в игровых действиях. Постепенно воображаемое действие переносится в изобразительный план. Ребенок пытается передать отношения между изображаемыми объектами через изменение положения фигуры, отдельных форм. Таким образом, изображение динамики в детском рисунке проходит путь от непреднамеренной, динамики моторного порядка к зрительной динамике, изображенной преднамеренно.

Можно выделить такое средство выразительности детского рисунка, как гипербола. Преувеличивая размер отдельных предметов в рисунке или его частях, ребенок стремится выделить их, показав таким образом значимость, важность этих элементов изображения. Также де-

ти могут и преуменьшить некоторые детали изображения, причем это совершенно не портит общего впечатления от детского рисунка.

Отмечая близость создаваемых детьми образов в рисунке с народным декоративно-прикладным искусством, многие исследователи обращают внимание на некоторую общность, близость произведений декоративно-прикладного искусства и детского творчества. Для детских изображений характерны такие черты, как декоративность, орнаментальность, ритмичность, обобщенность форм в создаваемых образах, тяготение к повтору, чередованию изображений. Наблюдения показывают, что дети стремятся дополнить предметные и сюжетные изображения декоративными деталями, уделяя им порой гораздо большее внимание, чем характеристике главного в образе. Например, изображая портрет мамы по заданию воспитателя, девочка шести лет, довольно схематично нарисовав лицо, все внимание уделила украшению платья, разрисовав его многочисленными декоративными элементами (кольцами, цветами, точками, штрихами). В сюжетных рисунках декоративные элементы обрамляют лист, располагаясь по обеим сторонам и сверху. Особенно тяготение детей к декоративности, симметрии, чередованию элементов проявляется в создании декоративных элементов.

Одной из особенностей творческого выражения детей в рисунке является овладение ими изобразительными и выразительными возможностями различных материалов. Качество материала, его разнообразие во многом определяет развитие художественно-творческих проявлений детей. Материал может стимулировать желание детей заниматься изобразительной деятельностью, подсказывает содержание, развивает графические, живописные или декоративные способности.

Кроме традиционно применяемых материалов для художественного творчества (простые и цветные карандаши, фломастеры, гуашь и акварельные краски), на современном этапе значительно расширяется спектр художественных материалов. Уже в дошкольном возрасте дети используют уголь, тушь, пастель, разнообразные виды мелков и т. д. Важной проблемой, на наш взгляд, является сочетание разнообразных материалов в одном рисунке с целью повышения его выразительности. В последнее время активно предлагается специфическое применение различных материалов, экспериментирование, игра с ними (монотипия, рисование пальцами, ладонью, штрихом, поролоном, ватой, тканью, рисование свечой, рисование путем разбрызгивания краски, рисование пластилином, зубной пастой на цветной бумаге и т. д.). Мы считаем, что в некоторых случаях это действительно способствует развитию творческого воображения, обогащению образа, создаваемого ребенком, делает работу более яркой, оригинальной. Однакостораживает стремление педагогов-практиков заполнить данными способами работы практически всю изобразительную деятельность. При этом во главу угла ставится не создание образа в рисунке, а обучение детей манипулированию с материалом. В результате в творчестве детей старшего дошкольного возраста начинают преобладать беспредметные рисунки (цветные пятна, линии и т. д.). Это объясняется желанием педагогов сделать работу более эффективной, не обучая детей способам владения карандашом, кистью. При этом, несмотря на мотивацию развития творческих способностей, в результате появляются практически ничем не отличающиеся рисунки. Это, на наш взгляд, опасная тенденция, которая однобоко трактует детское творчество и не способствует в полной мере реализации художественно-творческих проявлений детей в рисунке.

Таким образом, мы попытались осветить проблему отношения к детскому рисунку как эстетическому явлению и пришли к выводу, что, несмотря на различия во взглядах на детский рисунок, практически все исследователи находят в нем в большей или меньшей степени (в зависимости от позиций, которые они разделяют) элементы творчества, позволяющие охарактеризовать детскую работу как самобытный, специфический продукт, обладающий всеми характеристиками, свойственными художественному образу, и определенно имеющий художественную ценность не только для детей, но и для взрослых.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ  
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье рассматривается опыт психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся на бакалавриате по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). В статье анализируются результаты исследования по использованию в данном направлении электронной информационно-образовательной среды.

*педагогика; психология; психолого-педагогическое сопровождение; профессиональная адаптация; электронная информационно-образовательная среда*

*E. U. Lunkova*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL  
ADAPTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS  
IN THE CONDITIONS OF USE OF ELECTRONIC INFORMATION  
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The article deals with the experience of psychological and pedagogical support of professional adaptation of students at the bachelor's degree in the direction of training "Pedagogical education" profile "Primary education". The article analyzes the results of research on the use of electronic information and educational environment in this direction.

*pedagogy; psychology; psychological and pedagogical support; professional adaptation; electronic information and educational environment*

Поступая в университет, обучающийся делает выбор относительно будущего своей профессиональной деятельности. Однако многие студенты не понимают до конца, что их ждет впереди, в процессе обучения они получают теоретические знания, в ходе практики приобретают первый практический опыт. И не всегда их ожидания оправдываются. В результате этого студенты могут потерять интерес к будущей профессиональной деятельности и, следовательно, не будут работать по специальности. В данной статье рассмотрим профессиональную адаптацию обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). Успешная профессиональная адаптация, под которой понимается приспособление, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно-технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций, и к новым для него условиям труда<sup>1</sup>, позволяет студенту во время обучения сориентироваться в образовательном пространстве и направить учебную деятельность по оптимальной траектории получения знаний, умений и навыков. В связи с вышесказанным проблема профессиональной адаптации студентов актуальна и является предметом исследования, представляемого в данной статье.

---

<sup>1</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия // гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1.

Рассмотрение вопросов профессиональной адаптации, в том числе для будущих педагогов, тесно связано с формированием готовности выпускников к профессиональной деятельности, которая создается путем создания набора компетенций выпускника. Компетенции приобретаются во время обучения, а профессиональная адаптация формируется через психолого-педагогическое сопровождение. Среди направлений психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации можно выделить следующие: формирование профессионального опыта, социализация в профессиональной среде, формирование готовности решения профессиональных проблем<sup>2</sup>.

Компетентностный подход к психолого-педагогическому сопровождению определяется основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) на основе требований ФГОС ВО. Использование компетентностного подхода представляется перспективным для оценки результатов системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся. Термин «компетенция» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности<sup>3</sup>.

Результаты освоения ОПОП ВО бакалавриата определяются приобретаемыми компетенциями, то есть способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. В результате освоения данной ОПОП ВО бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Профессиональные компетенции бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», соответствующие педагогической и исследовательской деятельности, можно условно разделить на четыре группы. Нормативно-методические, к которым относятся способности студентов, будущих педагогов, осуществлять преподавание учебных предметов в соответствии с требованиями стандартов. Развивающие — способности решать задачи духовно-нравственного развития, воспитания и развития творческих способностей обучающихся. Организационные — позволяют осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся. Исследовательские — необходимы для использования знаний, полученных в ходе обучения, для готовности ставить и решать исследовательские задачи, руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся и др.<sup>4</sup>.

Среди компетенций выпускника направления подготовки бакалавриата «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»), на которые направлено психолого-педагогическое сопровождение, можно выделить:

- способность работать в команде,
- способность осознавать значимость своей профессии,
- готовность к осуществлению взаимодействия с участниками образовательного процесса,
- способность осознавать специфику начального уровня образования,
- владение теоретической базой материала различной предметной направленности начальной школы.

Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации предусматривает использование технологий, которые не являются образовательными по содержанию, но поддерживают и помогают обучающимся подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Сопровождение должно вестись систематически, обоснованно теоретически, тесно связано с мотивацией обучающихся. Для выполнения этих требований в современных условиях при осуществлении психолого-педагогического сопровождения разумно использовать информационно-образовательную среду вуза.

---

<sup>2</sup> См.: Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : моногр. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. С. 95.

<sup>3</sup> См.: Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

<sup>4</sup> См.: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 14.05.2019).

Эффективность использования электронной информационно-образовательной среды в учебном процессе высшей школы неоспорима и подтверждается совокупностью положительных факторов, таких как доступность (гибкость) образования в экономическом, территориальном и социальном плане, обеспечение мобильности студентов и преподавателей, доступность большого количества профессионально необходимой качественной информации, вероятность выбора педагога-фасилитатора, возможность выбора студентом индивидуальной траектории профессионального развития, формирование у студента внутренней положительной мотивации к обучению, повышение уровня самоорганизации как результата самообразования, формирование информационно-коммуникационно-технологической компетенции (ИКТ-компетенции) у всех субъектов учебного процесса и пр.

Базой для реализации анализируемого исследования явилась электронная информационно-образовательная среда Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Ее использование позволило решить следующие задачи: обеспечить информационное сопровождение учебного процесса, осуществить накопление, анализ и представление полученной информации, реализовать дистанционное взаимодействие участников психолого-педагогического сопровождения. На этой базе был организован эксперимент, который проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе на основе ресурсов электронной информационно-образовательной среды проводилась диагностика профессиональной готовности студентов 2-го курса к педагогической деятельности с использованием автоматизированного тестирования по выявлению уровня тревожности и учебной мотивации, а также по методике САН.

На формирующем этапе была утверждена и реализована программа психолого-педагогического сопровождения с применением электронной информационно-образовательной среды, которая включала проведение вебинаров, индивидуальных консультаций по «Скайп» и при личной встрече. Проводились профилактические лекции, семинары, дискуссии с применением дистанционных образовательных технологий.

На контрольном этапе была выявлена динамика показателей готовности студентов 3-го курса к педагогической практике. Для выявления динамики проводилась контрольная диагностика с применением электронной информационно-образовательной среды по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. С этой целью в оболочке дистанционного обучения «Moodle» электронной информационно-образовательной среды РГУ имени С. А. Есенина были реализованы в форме анкетных опросов методики диагностики социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда, оперативной оценки САН, ситуативной и личностной тревожности, учебной мотивации студентов на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина.

Результаты, полученные в ходе исследования, показали положительную динамику психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации. Результаты итоговой диагностики студентов по различным методикам показали произошедшие изменения показателей адаптивности, мотивации, тревожности, самочувствия, активности и настроения.

Сравнение средних показателей по уровням адаптивности показало, что произошла положительная динамика, низкий уровень адаптивности через год отсутствует, и студенты за год адаптированы к обучению в вузе. Все студенты средне- и высокомотивированы, сохраняют такой уровень в течение всего обучения.

По показателю уровня тревожности отмечено явное снижение уровня. При высокой тревожности (70 %) перед педагогической практикой на 2-м курсе студенты менее встревожены (51,7 %) уходят на практику на 3-м курсе.

Также результаты контрольного эксперимента показали, что у студентов меняется направленность мотивационного компонента с повышением курса обучения. Так, если на первых порах обучения наиболее значимым было материальное благополучие, престижность профессии, то к более старшим курсам значимость приобрело желание руководить людьми, проявлять самостоятельность и творческие способности.

Таким образом, мы можем утверждать, что систему психолого-педагогического сопровождения необходимо проводить систематически, расширяя спектр методик для анализа. Использование электронной информационно-образовательной среды удобно, перспективно и полезно.



## Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : моногр. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. — 320 с.
2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.
3. Российская педагогическая энциклопедия // гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая российская энциклопедия, 1993. — Т. 1.

УДК 372.212

*С. В. Мишина*

### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обоснована актуальность проблемы развития познавательной активности детей дошкольного возраста. Выделены некоторые подходы к определению понятия «активность». Рассмотрены различные точки зрения в определении сущности познавательной активности. В статье характеризуется комплекс педагогических мероприятий развития познавательной активности старших дошкольников в процессе экспериментальной деятельности и ознакомления с познавательной литературой.

*активность; познавательная активность; экспериментальная деятельность; познавательная литература*

*S. V. Mishina*

### DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

The article substantiates the relevance of the problem of cognitive activity of preschool children. Some approaches to the definition of “activity” are highlighted. Different points of view in determining the essence of cognitive activity are considered. The article characterizes the complex of pedagogical measures of development of cognitive activity of preschool children in the process of experimental activity and acquaintance with cognitive literature.

*activity; cognitive activity; experimental activity; cognitive literature*

Актуальность проблемы развития познавательной активности обусловлена инновационными процессами, происходящими в различных сферах общества и поставившими систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Национальная доктрина образования в Российской Федерации в качестве одной из важнейших задач определяет непрерывность образования в течение всей жизни человека. В этой связи каждого вступающего в жизнь человека надо прежде всего научить учиться, привить ему интерес к познанию. Однако вызвать у взрослого человека устойчивую потребность непрерывно учиться сложно, если не закладывать и целенаправленно не формировать основы этой потребности еще в дошкольном детстве.

С целью более глубокого понимания сущности понятия «познавательная активность» необходимо сначала обратиться к анализу категории «активность», которая интересовала еще древних философов: Сократа, Аристотеля, Спинозу, Эпикура и др. Сократ считал, что

абсолютное знание невозможно вложить в душу ребенка в готовом виде. Сократовский метод фактически явился первой попыткой разработать технологию проблемного обучения, так как перед ребенком ставили определенную проблему в виде вопроса-утверждения, а затем помогали доказать данное утверждение (или опровергнуть его), наводя на правильный ответ системой вопросов, помогающей выстроить алгоритм решения данной проблемы.

В педагогической науке активность определяется по-разному<sup>1</sup>:

– как черта личности, которая характеризует отношение ребенка к познавательной деятельности (готовность, стремление, осуществление, выбор наиболее оптимальных путей для достижения цели);

– как формирование личности в целом, ее основных черт, показывающих отношение субъекта к деятельности (потребностей, мотивов, волевых усилий, эмоций).

М. И. Лисина обозначила три подхода к понятию «активность»: активность как деятельность, активность как готовность к деятельности и активность как инициативность. Она также подчеркивает, что общей частью данных подходов является такая характерная черта активности, как наличие и мобилизованность энергии субъекта на решение задач деятельности и общения. Среди разнообразных видов активности особое место занимает познавательная активность.

Предметом познавательной активности является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в самом существенном отношении человека к миру — в стремлении проникнуть в его многообразие, в стремлении отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость. Познавательная активность занимает ведущее место в развитии познания личности.

Познавательная активность детей рассматривается с различных точек зрения. Так, в педагогике понятие «познавательная активность» детей чаще всего связывают с учебно-воспитательным процессом, проблемой выделения, разработки и реализации активных методов обучения и воспитания и отождествления с деятельностью (В. Н. Аксютенко, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Талызина, Т. Н. Шамова, Г. И. Щукина и др.).

Ряд авторов характеризуют это качество как эффективность познавательной деятельности отдельного ребенка или группы детей, имеющую определенную уравновешенную стабильность, зависящую от сформированности познавательных способностей (М. И. Лисина, З. Ф. Чехлова, Е. И. Щербакова). Другие исследователи (В. К. Буряк, Г. Ц. Молонов, Т. И. Шамова и др.) рассматривают познавательную активность в плане умственной деятельности: как умственную деятельность, направленную на достижение определенного познавательного результата; как повышенную интеллектуальную, ориентировочную реакцию на изучаемый материал на основе возникающей потребности; как качество деятельности, в которой проявляется личность самого обучающегося с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей.

С. А. Козлова определяет познавательную активность как активность, проявляемую в процессе познания. Она выражается в заинтересованном принятии детьми информации, желании уточнить, углубить свои знания самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, проявлении элементов творчества, умении усвоить способ познания и применять его на другом материале.

Проблема развития познавательной активности в разных аспектах отражена в педагогических и психологических исследованиях. Так, М. И. Лисина рассматривала развитие познавательной активности детей в контексте общения со взрослыми и сверстниками, Л. А. Парамонова — в ходе организации конструктивной деятельности дошкольников, В. В. Щетинина — в процессе поисковой деятельности с материалами предметного мира,

---

<sup>1</sup> См.: Веснин И. В., Шинкарева Л. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни проявления // Гаудеамус. 2005. № 2.

Е. А. Лобанова изучала проблему влияния предметно-развивающей среды на познавательную активность дошкольников.

Система работы, направленная на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, была выстроена на основе Программы по организации поисковой деятельности дошкольников «Ребенок в мире поиска» под редакцией О. В. Дыбиной. Также использовались методические рекомендации и опыт работы Т. И. Бабаевой, А. И. Ивановой, О. В. Дыбиной, Н. П. Рахмановой, В. В. Щетининой, Л. Н. Менщиковой, Л. Л. Сикорук, Г. П. Тугушевой, А. Е. Чистяковой. Для организации работы по ознакомлению старших дошкольников с познавательной литературой использовались рекомендации Л. М. Гурович, З. А. Гриценко, О. С. Ушаковой, Н. В. Гавриш, Л. Г. Шадринной, Т. И. Штапаковой, В. А. Маненьковой, Е. В. Уютновой.

Для успешного развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста первостепенной задачей явилось создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды. В дошкольной группе были размещены стеллажи для детского экспериментирования, дающие возможность так расположить материал, чтобы он привлекал внимание дошкольников и стимулировал их активность к самостоятельной экспериментальной деятельности. Уголок экспериментирования был наполнен разнообразными предметами, материалами, приборами и инструментами для проведения разнообразных опытов и экспериментов. Все материалы уголка экспериментирования доступны детям, что положительно влияло на развитие устойчивого интереса к экспериментальной деятельности. Предметы и обстановка уголка экспериментирования регулярно обновлялись в соответствии с тематикой исследований. Например, при знакомстве с растворимостью веществ в воде в уголке экспериментирования заранее были разложены разные вещества (глина, песок, соль, сахар, леденцы, активированный уголь и пр.) и затем перед детьми ставилась задача найти то, что растворяется в воде. Обогащенная предметно-развивающая среда удовлетворяла потребности в новизне, развивая детские познавательные интересы.

Развитие познавательной активности строилось на сочетании деятельности экспериментирования, которое происходило при участии взрослого и самостоятельного свободного экспериментирования по собственной инициативе детей. При этом позиция взрослого менялась с учетом уровня проявления активности, опыта экспериментирования и интересов детей.

С дошкольниками, проявляющими малую степень активности в экспериментальной деятельности, воспитатель придерживался поддерживающей позиции, так как эти дети нуждались в постоянной поддержке, в показе способов действий или напоминании их последовательности. Данные дети быстро забывали цель экспериментирования и переводили экспериментальную деятельность в игровую. Главная задача воспитателя заключалась в поддержании интереса к экспериментированию, напоминанию цели деятельности. Педагог своим примером показывал способы экспериментирования, стимулировал к поиску новых, поддерживал интерес к экспериментированию созданием новых проблемных ситуаций со сказочным сюжетом.

Дошкольникам, проявляющим большую самостоятельность и активность в экспериментировании, также требовалась поддержка взрослого, его стимулирующая помощь. Воспитатель создавал проблемные ситуации, помогал найти ответ наводящими вопросами, просил детей «научить» его, как решить проблему.

Развитие познавательной активности строилось на сочетании деятельности экспериментирования и ознакомления старших дошкольников с познавательной литературой.

Приобщение детей к чтению познавательной литературы мы начали с создания предметно-развивающей среды группы, которая способствует развитию самостоятельной деятельности и литературно-познавательному развитию дошкольников. Был оформлен уголок книги, в котором представлена разнообразная по жанру литература, соответствующая возрасту детей, тематические альбомы для рассматривания, рисунки детей. Для познавательной литературы оборудована «Полочка умных книг».

Еженедельно практиковалось проведение с детьми пятиминуток «Что мы читаем?». Во время утренней беседы один-два ребенка рассказывали о том, что они вчера читали, понравилась ли им книга и почему. В ходе таких пятиминуток дети учились анализировать, что полезного они приобретают в ходе чтения. Впоследствии пятиминутки переросли в презентации прочитанных книг. Дети приносили прочитанные книги в детский сад, с интересом рассказывали о них, причем было отмечено наличие духа соревновательности у детей: каждый старался выступить, привлечь внимание сверстников именно к своей книге, рекомендовали ее для чтения, и с разрешения родителей дети стали обмениваться книгами.

Исследователи подчеркивают, что развитию познавательной активности способствует вовлечение ребенка в проблемную ситуацию. И такие проблемные ситуации, взятые из литературных произведений, использовались нами в рамках данной работы. Например, произведение Виталия Бианки «Молодая ворона». В нем рассказывается, как молодая ворона искала на берегу реки пропитание и нашла раковину-беззубку. Только добыть из этой раковины слизняка она никак не могла: створки плотно сомкнуты, а клюв для этого не приспособлен. Вот и проблемная ситуация. Задается вопрос детям: «Подумайте, как вороне слизняка добыть?» Дети предлагают свои варианты, которые обязательно обсуждаются, выделяются наиболее удачные и сравниваются с авторским вариантом разрешения проблемы.

Наличие проблемных ситуаций мы находим в произведениях классиков детской познавательной литературы: В. Бианки, М. Пришвина, Н. Сладкова, Э. Шима, Г. Скребницкого, К. Паустовского, М. Ильина. На решении определенной проблемной ситуации построены многие произведения Виталия Бианки, например сказки «Хвосты», «Кукушонок», «Чей нос лучше?», «Приключения муравьишки» и многие другие.

Для решения проблемных ситуаций использовались не только произведения познавательной литературы. Например, так решалась с детьми проблемная ситуация из сказки В. Сутеева «Разные колеса». Дошкольникам было прочитано начало сказки до того момента, когда герои решили забрать колеса домой — «В хозяйстве пригодятся...». Далее детям предлагалось подумать и ответить, где эти колеса можно использовать. Дети предложили большое количество вариантов использования колес. Вот интересные находки: «можно сделать столик»; «на большом колесе нарисовать настольную игру»; «штурвал для корабля»; «санки-ледянки»; «печать»; «ручка для сейфа»; «шайба»; «рамочка для фото»; «крышка для банки»; «поднос»; «фишка для настольной игры» и другие варианты.

Нами отмечено, что такие задания очень интересны детям. Они буквально засыпают своими предположениями, стараются придумать, как можно больше вариантов. И такие задания, несомненно, способствуют развитию познавательной активности детей.

### Список использованной литературы

1. Веснин И. В., Шинкарева Л. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни проявления // Гаудеамус. — 2005. — № 2.
2. Козлова, С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2001. — 335 с.
3. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. — 1984. — № 3. — С. 25–33.
4. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18–35.
5. Лобанова Е. А. Организация развивающей среды как средства формирования познавательной активности дошкольников : учеб.-метод. пособие. — Балашов : Николаев, 2005. — 60 с.
6. Маргулис А. В. Диалектика деятельности и потребностей общества. — Белгород : Белгород. пед. ин-т, 1973. — 66 с.
7. Поддяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. — М. : Эребус, 2006.
8. Щетинина В. В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки ТГУ. — 2012. — № 4.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена характеристике современных педагогических (гуманитарных) технологий и опыту их применения в практике дополнительного профессионального образования.

*педагогические технологии; практика применения педагогических гуманитарных технологий в дополнительном профессиональном образовании*

O. B. Nesterenko

## MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

The article is devoted to the characterization of modern pedagogical (humanitarian) technologies and experience of their application in the practice of additional vocational education.

*pedagogical technologies; practice of application of pedagogical humanitarian technologies in additional vocational education*

Необходимость радикальных изменений в образовании вызвана глобальными тенденциями развития. Несоответствие результатов образования потребностям изменяющейся практики впервые масштабно обозначилось не сегодня, а почти полвека назад. Оно стало одним из главных признаков общего для многих стран кризиса образования, связанного с научно-технической революцией и неспособностью образовательных систем оперативно отвечать на ее потребности<sup>1</sup>. От образования теперь требуется радикальная смена целей своей деятельности, а вместе с ними средств, методов и технологий работы.

Понятие технологии заимствовано из производственной сферы. Л. Дейвис предлагает общее определение технологии как сочетания квалификационных навыков, оборудования, инфраструктуры, инструментов и соответствующих знаний, необходимых для осуществления желаемых преобразований в материалах, информации или людях.

В нашем случае речь идет о педагогических технологиях. В условиях постиндустриального общества необходимо новое понимание педагогических технологий, гуманистических по своей сути и основывающихся не на логике развертывания научного знания или логике работы технического устройства, а на логике деятельности человека с его социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненными, профессиональным и учебным опытом. Его элементы уже существуют и используются в образовательной практике: это и «проектирование мира» на основе информационных баз данных, игровое и имитационное моделирование как две формы контекстного обучения, проектное образование, формы и методы проблемного обучения и другие<sup>2</sup>. Расширяя смысл сказанного, И. А. Колесникова определяет педагогическую технологию как отрефлексированную на уровне профессионального сознания логическую последовательность операций, отражаю-

---

<sup>1</sup> См.: Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : учеб.-метод. пособие / под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. Герцена, 2007. 511 с.

<sup>2</sup> См.: Вербицкий А. А. Педагогические технологии и качество образования // Система обеспечения качества в дистанционном образовании / под ред. С. А. Щенникова. Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. С. 13–16 ; Воронина Е. В. Социальное управление качеством общего среднего образования: социологический анализ : дис. ... канд. соц. наук. М., 2004. 199 с.

щую объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной педагогической цели<sup>3</sup>.

Раскрывая сущность педагогической технологии, сопряженной с идеей управления процессом обучения, можно констатировать, что педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления. Специалисты выделяют основные структурные составляющие педагогической технологии как системы: концептуальная основа — содержательная часть обучения (цели обучения, содержание учебного материала); процессуальная часть — технологический процесс (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности учителя и учащихся, диагностика учебного процесса)<sup>4</sup>.

Общими требованиями к проектированию педагогических технологий являются: учебная информация — не самоцель, а средство общего и профессионального развития личности; проектирование деятельности преподавателя и студента, осуществление методического и программного обеспечения их совместной деятельности и диалогического общения; содержание образования задается не только в логике науки, но и в логике усваиваемой студентом социокультурной и профессиональной деятельности; в отборе содержания принимает участие и сам студент; системная перестройка всех структурных звеньев педагогической системы; органичное сопряжение новых педагогических технологий с традиционными; вся инновационная деятельность опирается на развитые психолого-педагогические теории и концепции<sup>5</sup>.

По мнению А. И. Субетто, образовательные технологии являются эффективными в том случае, если они оказывают существенное влияние на учащихся, их родителей и учителей. В результате происходит формирование развивающейся личности с высокой образовательной способностью; формирование педагога с психологической рефлексией, способного постоянно повышать свою профессиональную успешность; формирование педагогически успешного родителя.

Сегодня исследователи сходятся во мнении, что там, где речь идет о технологических воздействиях на индивида, имеет смысл говорить о гуманитарных педагогических технологиях, воздействии на группу — социальных технологиях<sup>6</sup>.

Особенность гуманитарных технологий: являются нелинейными. Это означает, что на каждое звено, включенное в технологическую цепочку, действует множество неопределенных факторов, поэтому последовательность гуманитарных технологий следует описывать не через алгоритмы, а через эвристические предписания; гуманитарные технологии являются наукоемкими технологиями, поскольку позволяют решать проблемы жизнедеятельности человека в целом и подготовки качественно новых специалистов на основе междисциплинарных исследований, которые позволят переосмыслить научные знания о месте и роли человека в поликультурном обществе; ядром гуманитарных технологий является понимание. Понимание есть деятельность, рациональная или чувственная, по связыванию различных фактов (проявлений жизни) в целостность путем придания всем им связующего смысла.

Гуманитарные технологии строятся от субъекта, от структуры личности и предстают в трех ипостасях: как способы понимания (чувственно-оценочного и интеллектуального) мира и человека в нем; как исследовательские технологии, то есть система методов конструирования моделей социокультурных процессов; как искусство практической работы с людьми<sup>7</sup>.

Современный подход к обучению должен ориентировать на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой различных технологий обучения и потребностями личности, общества и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воз-

---

<sup>3</sup> См.: Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. СПб. : Детство-Пресс, 2001. 223 с.

<sup>4</sup> См.: Вербицкий А. А. Педагогические технологии и качество образования ; Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий.

<sup>5</sup> См.: Вербицкий А. А. Педагогические технологии и качество образования.

<sup>6</sup> См.: Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий.

<sup>7</sup> См.: Воронина Е. В. Социальное управление качеством общего среднего образования ...

держание от излишнего дидактизма, назидательности; вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность, которую мы осуществляем на факультете дополнительного профессионального образования.

Факультет дополнительного профессионального образования педагогического института Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ), который я представляю, существует в структуре вуза с 1975 года. На протяжении 10 лет наш вуз являлся базовым по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава вузов России. Это право мы заслужили неслучайно. За годы работы факультета сформировался мощный научный, теоретико-методологический фундамент для осуществления образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования. На базе факультета по проблемам обучения взрослых было защищено 4 докторские и несколько кандидатских диссертаций. В подтверждение сказанного следует отметить, что на основе развития идей антропоориентированного образования сложились научно-педагогические школы «Рефлексивное образование» и «Аксиология профессионального образования», которые представляются перспективными в системе дополнительного профессионального образования.

Нельзя не отметить специфику организации образовательного процесса на факультете.

Опираясь на антропо-ориентированный и компетентностный подходы к изучению профессиональных явлений и осуществлению взаимодействия со слушателями, мы организуем такую образовательную среду, которая предполагает воплощение гуманитарных ценностей и технологий в деятельность и отношения субъектов образовательного процесса на факультете.

Мы стараемся создавать все условия, чтобы слушатели факультета, преподаватели и специалисты, могли в полной мере удовлетворить свои образовательные потребности. Помимо основного содержания программы повышения квалификации или профессиональной переподготовки, мы предлагаем для каждого слушателя выстроить свою образовательную траекторию, поэтому во время прохождения курсов наш университет работает в режиме открытых дверей, слушатели могут посещать все факультеты, кафедры, лаборатории, встречаться с нашими преподавателями, руководящим составом вуза, консультироваться по всем возникающим вопросам. Обязательными формами в каждой программе являются круглые столы по обмену опытом и представлением результатов своей деятельности друг другу, потому что считаем, что обучать взрослых людей в соответствии с принципами андрогогики можно только в контексте их ценностей, смыслов, профессиональных знаний и умений.

Планируем мы и культурную программу. Стало нашей доброй традицией дарить нашим слушателям трехчасовую экскурсию по городу, которую проводит преподаватель нашего вуза, замечательный краевед и культуролог. Сотрудничаем со всеми театрами нашего города, поэтому кто хоть раз у нас побывал, обязательно возвращается еще раз или отправляет своих коллег.

Одним из критериев качества образования и реализации идей ценностно-рефлексивного взаимодействия является высокая степень удовлетворенности слушателей факультета. Анализ результатов мониторинга, а следует отметить, что мониторинг удовлетворенности слушателей проводится постоянно, показывает, что слушатели полностью удовлетворены содержательной стороной образовательных программ, отмечают их практикоориентированность и способность обеспечивать личностное и профессиональное развитие. Одобряемы слушателями и способы организации образовательной деятельности. Особое чувство гордости испытывают все сотрудники и преподаватели факультета, когда мы получаем благодарственные письма от ректоров вузов, которые направляют к нам своих преподавателей на ПК (пример: Литературный институт имени Горького), руководителей предприятий, администраций муниципальных районов.

В рамках работы конференции хотелось бы обратить внимание на ряд проблем, которые нас волнуют. Во-первых, содержание постдипломного образования. Мы прилагаем все усилия, чтобы содержание наших программ соответствовало образовательным потребностям слушателей, требованиям профессиональных стандартов и запросам работодателей. Однако об этих потребностях мы имеем достаточно смутное представление. Хотелось бы, чтобы потребители образовательных услуг тоже участвовали в разработке содержания дополнительного профессионального образования, сформировали и донесли до нас свои образовательные запросы. Возможно, необходимо изучать на различных уровнях образовательные потребности научно-

педагогических работников, работодателей и граждан. Во-вторых, слабо осознается как преподавателями образовательных организаций, так и специалистами потребность в регулярном повышении психолого-педагогической компетентности, которая представляется как второстепенная по сравнению с предметной. Однако, как показывает практика, большинство проблем в работе преподавателя, специалиста в любой сфере возникает вследствие недостаточной психолого-педагогической подготовки. В-третьих, повышение квалификации преподавателей, работающих на факультетах дополнительного профессионального образования, которые также должны постоянно совершенствоваться в профессиональном мастерстве.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что образование сегодня это сфера социогуманитарного творчества, где совершается становление человека, личности, взятой в практике общественной, научной, производственно-профессиональной, политической, коммуникационной жизнедеятельности, которая разворачивается в поле современной культуры.

В этом смысле образование в целом есть не что иное, как система гуманитарных технологий, служащая вхождению личности в современный мир. Задача образования состоит в том, чтобы не только построить образовательный процесс как систему гуманитарных технологий, но и сообщить этому процессу способность трансляции этих технологий посредством системно организованного модуля образовательных программ и учебных курсов, в том числе и в сфере дополнительного профессионального образования.

#### Список использованной литературы

1. Вербицкий А. А. Педагогические технологии и качество образования // Система обеспечения качества в дистанционном образовании / под ред. С. А. Щенникова. — Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. — С. 13–16.
2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. — СПб. : Детство-Пресс, 2001. — 288 с.
3. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : учеб.-метод. пособие / под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. Герцена, 2007. — 511 с.

УДК 372.212.4

*Л. В. Пименова, О. Л. Егорова*

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАСЕКОМЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлено исследование формирования у детей дошкольного возраста представлений о насекомых. Описан опыт работы воспитателя по данному направлению.

*экологическое образование; экологическая культура; экологические представления о насекомых; дети дошкольного возраста*

*L. V. Pimenova, O. L. Yegorova*

### FORMATION OF IDEAS ABOUT INSECTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The article presents a study of the formation of insects in preschool children. The experience of the teacher in this area is described.

*environmental education; environmental culture; environmental concepts of insects; preschool children*



Проблемой экологического образования детей дошкольного возраста занимались такие известные исследователи, как Е. И. Золотова, С. Д. Дерябо, Н. В. Коломина, Л. П. Молодова, С. Н. Николаева, К. Э. Фабри, П. Г. Саморукова, М. С. Гиляров, Н.А. Рыжова и др.

Влияние природы на развитие личности ребенка-дошкольника связано с формированием у него определенных знаний о ее объектах и явлениях. Дети всегда и везде в той или иной форме соприкасаются с природой. Зеленые леса и луга, яркие цветы, бабочки, жуки, птицы, звери, движущиеся облака, падающие хлопья снега, ручейки, даже лужицы после летнего ливня — все это привлекает внимание детей, радует их, дает богатую пищу для развития.

Природа, как самостоятельная единица Вселенной, заставила человека взглянуть на его деятельность. Научно-техническая революция, как любая революция, разрушает старое, чтобы закрепить новое. Но из правил бывают исключения. Новая наука «экология» помогает человеку таким образом наладить взаимоотношения с животными, растениями, микроорганизмами и с окружающей средой, чтобы человеческая деятельность перестала наносить вред природе.

Достижения новой науки выявили необходимость формирования у человека экологической культуры как элемента общей культуры человека. Многие великие исследователи выделяют экологическое мировоззрение как ядро экологической культуры. Начало становления мировоззрения закладывается в дошкольном детстве, на самом первом этапе понимания мира и взаимодействия с окружающей средой, и формируется на протяжении всей жизни человека.

Формирование экокультуры должно начинаться в раннем детстве. Начиная с подражания действиям близких взрослых, познавая окружающий мир, получая знания, ребенок формирует экологическое сознание, а на его основе в дальнейшем вырабатывается экологическое поведение.

В современных условиях работы дошкольных образовательных организаций педагоги ограничены в организации необходимого взаимодействия детей с природой. Эти ограничения связаны в первую очередь с требованиями СанПиН. Не каждый детский сад имеет возможность организовать «Уголок природы», а тем более иметь широкий выбор живых экспонатов. Специально организованные формы работы, хотя и являются систематическими, но имеют свои временные рамки. Дети в своей повседневной деятельности сталкиваются с живой и неживой природой неограниченное количество раз. Прогулки в лес, к водоему, наблюдение за пчелами, кружащими над цветами, завораживающим порханием бабочек — все это развивает у детей наблюдательность, внимание, вызывает положительные эмоции, дает богатую пищу для их развития. Именно в этот период детства необходимо сформировать у ребенка представления не только о природе в целом, но и о способах взаимодействия, которые не нанесут ей вреда.

Нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 4 «Радуга»» г. Рыбное Рязанской области с детьми старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: экологическое образование детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: формирование представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формирование представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

1) создание в ДОО предметно-развивающей среды, способствующей формированию представлений о насекомых;

2) проведение систематической целенаправленной работы по формированию представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста по блокам: летающие насекомые; ползающие насекомые; прыгающие и плавающие насекомые, используя разнообразные формы и методы;

3) привлечение родителей к процессу экологического образования детей.

Задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста;

2) охарактеризовать формы и методы формирования представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста;

3) выявить уровень сформированности представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста;

4) составить комплекс мероприятий по формированию представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста и экспериментально проверить его эффективность.

Для выявления уровня сформированности представлений о насекомых была составлена диагностика на основе требований программы «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы. Критерии оценки сформированности представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста:

- знание названия насекомого и его внешнего вида,
- знание особенностей жизнедеятельности насекомого,
- знание цикла развития насекомого,
- умение соотносить насекомое со средой обитания.
- умение рассказать о пользе, приносимой насекомыми людям и природе.

Проанализировав результаты диагностики сформированности представлений о насекомых у дошкольников можно сделать выводы, что многие дети знают насекомых, но не умеют описать их внешний вид, испытывают затруднения при описании особенностей жизнедеятельности и цикла развития. Лишь некоторые дети знают, как передвигается насекомое, чем питается, какие звуки издает, как защищается. Многие дошкольники не могут сказать, где обитает насекомое, какую пользу приносит людям и природе. Таким образом, представления дошкольников о насекомых недостаточные, обрывочные, несистематизированные, поэтому необходимо было организовать специальную систематическую работу.

Работа по формированию у детей представлений о насекомых была проведена по определенной системе, включающей в себя три блока. В первом блоке дети узнали о летающих насекомых, во втором — о ползающих, в третьем — уточнили и закрепили знания о прыгающих и плавающих насекомых. При этом работа осуществлялась с применением различных форм и методов.

В рамках первого блока были проведены занятия по познавательному развитию «Мир летающих насекомых», с продуктивной деятельностью — рисование «Бабочка», беседы «Стрекоза — большие глаза», «Берегись насекомых», дидактические игры «Угадай, кого не стало?», «Что сначала, что потом?», подвижная игра «Медведи и пчелы», сюжетно-ролевая игра «В гостях у Мухи-Цокотухи», чтение художественной литературы В. Степанова «Стрекоза», К. Ушинского «Капустная белянка», организована прогулка «Наблюдение за бабочкой».

В рамках второго блока были проведены занятия по познавательному развитию «Жизнь насекомых», с продуктивной деятельностью — аппликация «Божья коровка», беседы «Кто самый сильный?», «Насекомые: польза или вред?», дидактические игры «Отгадай, где я живу?», «Четвертый лишний», подвижная игра «Жуки», сюжетно-ролевая игра «Доктор Айболит», чтение художественной литературы В. Бианки «Как муравьишка домой спешил», басня И. Крылова «Стрекоза и муравей», организована прогулка «Наблюдение за муравейником».

В рамках третьего блока были проведены занятия по познавательному развитию «Знакомство с кузнечиком», с продуктивной деятельностью — лепка «Жуки», беседы «Кто как защищается?», «К природе с добротой», дидактические игры «Летает, плавает, бегаёт, прыгает», «Узнай насекомое по силуэту», подвижная игра «Кузнечики», сюжетно-ролевая игра «Хоровод насекомых», чтение художественной литературы Ю. Дмитриева «Красный и зеленый», В. Зотова «Кузнечик», организована прогулка «Куда исчезли насекомые?».

В группе детского сада была организована предметно-развивающая среда как неотъемлемая часть образовательно-воспитательного процесса в ДОО, которая способствовала формированию представлений о насекомых у детей. В уголке природы были размещены наглядные пособия, отобран иллюстративный материал и фотографии для развития представлений о насекомых (альбомы, наборы картин, дидактические игры и пр.); макеты, игры и игрушки для различных видов игр экологической направленности: сюжетно-ролевых, подвижных, дидактических и др. В групповой комнате мы соорудили «грибочек» — шкафчик с пособиями. В качестве грибной ножки использовали небольшой шкафчик с полочками, который обклеили самоклеющейся пленкой. А шляпку сделали из картона. Она тоже стала полочкой. В этом импровизированном «грибочке» разместили материалы для ознакомления детей с миром насекомых. Здесь

расположен дидактический материал (иллюстрации и фотографии с изображением насекомых; игрушки, изображающие насекомых; разрезные картинки, картинки и фотографии с местами обитания насекомых), детские книги о насекомых К. Ушинского «Капустная белянка», В. Бианки «Как муравьишка домой спешил», К. Чуковского «Муха-Цокотуха», И. Гуриной «Про кого расскажет жук», «Как появилась бабочка», Н. Романовой «Где ее дом». В экологическом уголке размещено пособие-книга «Вот такие насекомые», которую мы сделали вместе с детьми. В ней собрана информация о насекомых. Каждому насекомому посвящен один «листочек», на котором представлена фотография насекомого и его название, а с обратной стороны его описание.

Диагностические мероприятия, проведенные нами по завершению специально организованной работы по формированию представлений о насекомых у детей старшего дошкольного возраста показали положительную динамику в формировании представлений о насекомых у дошкольников. Наблюдения за деятельностью детей в повседневной жизни, за их взаимодействием с окружающим миром природы в целом и насекомыми в частности позволили сделать выводы о том, что у многих детей изменился стиль поведения в природе. Они стали адекватно реагировать на встречу с насекомыми. Например, они не ловят бабочек, а любят их. Дети не наступают на муравьев, червей, пауков; не убегают с криками от пчел и шмелей; с удовольствием наблюдают за жизнедеятельностью насекомых.

Таким образом, проведенная целенаправленная работа способствует формированию представлений о насекомых, навыков взаимодействия с живой природой, что, в свою очередь, формирует экологическое сознание и поведение и в конечном итоге экологически культурного человека.

УДК 796:378.4

*О. А. Плаксина*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БАКАЛАВРОВ УНИВЕРСИТЕТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

В статье раскрываются педагогические условия формирования ценностного отношения к физической культуре и здоровому образу жизни.

*бакалавр; педагогические условия; ценностное отношение; физическая культура; здоровый образ жизни*

*О. А. Plaksina*

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF UNIVERSITY BACHELORS VALUE ATTITUDE TO PHYSICAL CULTURE AND HEALTHY LIFESTYLE**

The article reveals the pedagogical conditions of formation value attitude to physical culture and healthy lifestyle.

*bachelor; pedagogical conditions; value attitude; physical culture; healthy lifestyle*

Среди многочисленных проблем педагогической науки особую актуальность приобретает проблема формирования ценностного отношения бакалавров к здоровому образу жизни. От ее решения зависит качество подготовки современных специалистов, вдумчивых педагогов, истинных профессионалов. Ценностное отношение к здоровому образу жизни формируется

в процессе проживания студентом определенных ценностей, что адекватно становлению личностного смысла ценностного отношения к здоровью и физической культуре. В нарастающем потоке публикаций и диссертационных работ по проблемам ценностей, ценностных ориентаций и ценностного отношения свое достойное место занимают работы М. А. Арвисто, В. К. Бальсевича, М. Я. Виленского, Л. И. Лубышевой, В. И. Столярова.

Сегодня физическая культура и спорт — общепризнанные материальные и духовные ценности общества в целом и каждого человека в отдельности. Следовательно, формирование ценностного отношения личности к здоровому образу жизни является важнейшим направлением педагогической науки и практики, без решения которого невозможно повысить уровень культуры и здоровья бакалавра. Аксиологический компонент М. Я. Виленский рассматривает «как совокупность относительно устойчивых ценностей физической культуры, овладевая которыми, студент субъективирует их, делая личностно значимыми». Субъективное восприятие и присвоение ценностей студентом определяется богатством его личности, развитым общекультурным мышлением и сознанием, опытом деятельности в сфере физической культуры, наличием индивидуальной системы использования ее средств, соответствующих направленности личности, интересам, актуальному состоянию психофизических и функциональных возможностей и способностей.

Утверждение здорового образа жизни молодых людей вообще и студенчества в частности сегодня рассматривается как одно из приоритетных направлений развития системы российского образования. Значимость формирования ценностей здорового образа жизни обусловлена необходимостью сохранения и преумножения здоровья студентов и совершенствования их физического, психического и социального благополучия. Хорошее самочувствие, физическая работоспособность являются условием и базисом для раскрытия творческого потенциала личности, его профессиональной самореализации.

Вместе с тем здоровье представляет собой важнейшую ценность не только для самого человека, но и для социума в целом. Поэтому общество крайне заинтересовано в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения. Это проявляется как социальный заказ на воспитание здорового гражданина.

Формирование ценностного отношения бакалавров к здоровому образу жизни рассматривается нами как неотъемлемая часть профессионально-педагогической подготовки бакалавров университета.

Говоря о ценностном потенциале здорового образа жизни, физической культуры и спорта современного социума, необходимо иметь в виду два уровня ценностей (общественный и личностный) и представить механизм преобразования общественных ценностей в личное достояние каждой личности.

К общественным ценностям здорового образа жизни мы относим накопленные человечеством специальные знания, технологию спортивной подготовки, методику оздоровления, здоровьесберегающие технологии — все то, что создано людьми для физического совершенствования, оздоровления и организации здорового образа жизни.

Личностный уровень освоения ценностей здорового образа жизни и физической культуры определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового стиля жизни, социально-психологическими установками, ориентацией на знания физкультурно-спортивной деятельности.

Особое значение для личности имеет освоение и мобилизационных ценностей физической культуры. Именно они помогают человеку выжить в экстремальных ситуациях, которые не столь уж редки в жизни современного общества: болезни, травмы, экологические кризисы.

Ценностные отношения являются важнейшим компонентом структуры личности, так как в них аккумулируется жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии, следы внешних воздействий со стороны природы, общества, образования.

Философским основанием здорового образа жизни является утверждение целостного подхода к сущности человека, а также осознание человеком и обществом культурной ценности физкультурно-спортивной деятельности.

Опираясь на основные положения философской теории ценности, мы предлагаем считать здоровый образ жизни одной из человеческих ценностей по следующим основаниям:

во-первых, является ориентиром, идеалом, к которому должен стремиться человек, желающий сохранить и укрепить свое здоровье;

во-вторых, служит средством формирования, укрепления и сохранения здоровья;

в-третьих, это цель, осуществление которой позволяет человеку отказаться от вредных привычек, повысить социальную активность и социальный статус, реализовать потребности в самоактуализации, достигнуть высокой работоспособности и рациональной организации всей жизнедеятельности;

в-четвертых, наделен смыслом, благодаря чему наполняется смыслом и жизнь человека, который максимально приближается к реализации его принципов.

Сложная структура здорового образа жизни, включающая компоненты физической, психической, духовной и интеллектуальной сфер жизнедеятельности человека, не позволяет нам отнести его к какому-либо одному из предложенных классов ценностей. С одной стороны, он является терминальной ценностью (целью), но с другой — и инструментальной (средством сохранения здоровья). Подобная двойственность указывает не на противоречия в смысловых значениях понятия здорового образа жизни, а на его сложную природу и подтверждает тезис о возможном переходе ценностей-целей в ценности-средства и наоборот.

Здоровый образ жизни как терминальная ценность инициирует становление потребностей в здоровой жизни, и вместе с тем он как инструментальная ценность служит средством достижения здоровья.

Технологическим основанием формирования здорового образа жизни выступают личностный и деятельностный подход, новое понимание образовательного подхода, учет эмоционального аспекта физкультурных занятий, дающий эффект удовольствия и успеха.

Решая проблему воспитания, важно понять характер отношения личности к здоровому образу жизни. Для педагога важно, на чем строятся эти отношения, какими мотивами предопределяются, с какими переживаниями связаны, к формированию каких качеств личности приводят.

В университетской системе физкультурного воспитания востребованы современные педагогические технологии, способствующие формированию ценностного отношения бакалавров к физической культуре и здоровому образу жизни. Важнейшие слагаемые здоровья и здорового образа жизни — систематические занятия физической культурой и спортом. Их роль состоит не только в непосредственном влиянии на организм занимающихся, но и в воспитании ценностных ориентаций на здоровье, формировании умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, использовать их в целях досуга, отдыха и самосовершенствования. Отношение к здоровью представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния.

Ценностные отношения являются важнейшим компонентом структуры личности бакалавра, так как в них аккумулируется жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. Ценностные отношения студентов к здоровому образу жизни рассматриваются как способы, с помощью которых учащиеся дифференцируют объекты физической культуры по их значимости. В структуре спортивно-оздоровительной деятельности университета ценностные отношения тесно связаны с эмоциональными, познавательными и волевыми ее сторонами, образующими содержательную направленность личности бакалавра.

Говоря о ценностном потенциале физической культуры и здорового образа жизни современного социума, необходимо иметь в виду два уровня ценностей: общественный и личностный. Необходимо разработать механизм преобразования общественных ценностей в личное достояние каждой личности. К общественным ценностям относим накопленные человечеством специальные знания, спортивную технику, технологию спортивной подготовки, методику оздоровления, лучшие образцы моторной деятельности, спортивные достижения — все то, что создано людьми для физического совершенствования, оздоровления и организации здорового об-

раза жизни. Личностный уровень освоения ценностей физической культуры и здорового образа жизни определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового стиля жизни, социально-психологическими установками, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью. Физическая культура является частью общей культуры и представлена в университете как учебная дисциплина и неотъемлемый компонент целостного развития личности, профессиональной подготовки студента, гармонизации его жизнедеятельности.

Студенческий возраст характеризуется достаточно высокой социальной активностью, высоким уровнем познавательной мотивации, что создает благоприятные предпосылки для включения в структуру подготовки будущих учителей дисциплины, целью которой является обучение студентов здоровому образу жизни, подготовка их к пропаганде здоровья и здорового образа жизни среди учащихся. В процессе изучения курса «Педагогика здоровья» и предполагается формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Нами была разработана программа поэтапного формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни, основанная на индивидуализации учебного процесса. Отличительная особенность программы состоит в том, что усилена роль аксиологической, гуманистической и личностно ориентированной составляющих. В процессе обучения проектировалось развитие ценностной сферы личности студентов и ценностное отношение к здоровому образу жизни. Процесс формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни направлен на развитие теоретической и практической педагогической рефлексии, которая позволяет осмыслить отношение бакалавра к своему образу жизни и образу жизни школьников. На занятиях мы стремимся к тому, чтобы:

- студенты при подготовке сообщений осуществляли ценностное целеполагание, которое проявляется в умении формулировать и ставить цели, направленные на сохранение и укрепление здоровья;

- сообщения студентов не носили репродуктивный характер, а представляли оценку рассматриваемого материала с позиции значимости его как для самих студентов, так и для учащихся, а следовательно с позиции ценности.

Например, в теме «Двигательная активность как фактор здоровья» на семинарском занятии речь идет об основных формах двигательной активности бакалавров и школьников. И здесь вновь акцент ставится не на описании форм двигательной активности, а на выяснении их положительного влияния на здоровье детей и молодежи. Кроме того, бакалавры отбирали то ценное в опыте прошлого, что сохранилось и может быть использовано в современном процессе обучения здоровому образу жизни, а также применяли опыт сегодняшнего дня для оценки своего образа жизни.

В качестве примера можно назвать тему «Нетрадиционные системы оздоровления», в которой рассматривался столетиями нажитый опыт человечества в ведении естественного (не противоречащего природной сущности человека) образа жизни. В ходе занятий студенты готовят реферативные сообщения на следующие темы: «Модель здоровья человека как структурная основа теории здоровья», «Культура здоровья», «Концепции здоровья», «Аксиологический аспект здорового образа жизни».

Подобная работа способствует формированию у студентов умений проектирования индивидуального стиля жизни, ориентированного на сохранение здоровья и развитие творческого потенциала будущего педагога. Программа также предусматривает освоение теоретических сведений по темам «Ценности здорового образа жизни», «Правила личной гигиены», «Закаливание», «Образ жизни и здоровье».

Учитывая тот факт, что формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у студентов предполагает применение технологий активного обучения, нами, наряду с лекционными курсами, разработаны практические занятия, в процессе которых студенты оценивают уровень собственного здоровья, физического развития, свой образ жизни и разрабатывают режимы питания и двигательной активности. Практические занятия носят профилактический характер, позволяют минимизировать негативное влияние на здоровье послед-

ствий вредных привычек, неправильного питания, приучают к контролю и управлению личным физическим, психическим, функциональным состоянием, формируют ценностное отношение к занятиям физической культурой.

Таким образом, понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, другому человеку, жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности.

УДК 811.161.1'37:372.881.161.1

*О. Г. Тимченко*

## **РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ИЗЛОЖЕНИЯ И СОЧИНЕНИЯ**

Обогащение словаря учащихся — одна из актуальных проблем современной начальной школы. В статье приводятся примеры организации работы над лексическим значением слова в процессе написания изложения и сочинения.

*лексическое значение слова; развитие речи; обогащение словаря обучающихся; сочинение; изложение*

*O. G. Timchenko*

## **WORKING ON THE LEXICAL MEANING OF A WORD WHILE WRITING STATEMENTS AND WRITINGS**

Enrichment of the dictionary of pupils — one of current problems of modern elementary school. The article provides examples of the organization of work on the lexical meaning of a word during the writing and writing process.

*lexical meaning of the word; speech development; enrichment of the students dictionary; writing, presentation*

Одна из задач современной начальной школы — обогащение словаря обучающихся. Во время чтения художественных произведений учащимся встречаются непонятные слова. Однако недостаточно только объяснить детям незнакомые слова, необходимо ввести их в активный словарь школьника. Задача эта осуществляется последовательно на различных этапах работы со словом, но в данном случае нас интересует заключительный этап изучения лексического значения слова — творческий, когда дети используют новую лексику в создании собственного текста<sup>1</sup>.

В качестве примера можно привести вариант работы над новой лексикой после изучения рассказа «Вертел» (автор Д. Н. Мамин-Сибиряк). Обучающиеся составляют небольшой связный текст, используя слова, с которыми познакомились при изучении рассказа, и озаглавливают его. Можно предложить учащимся текст для образца:

### *Изготовление камней*

*В ювелирной мастерской шлифуют драгоценные камни: аметисты, изумруды, тяжёловесы. В мастерской используют и наждак, чтобы огранять камни. Для работы в ювелирной мастерской необходимы терпение и аккуратность.*

---

<sup>1</sup> См.: Тимченко О. Г. Система работы над лексическим значением слова на уроках чтения как средство развития речи учащихся начальных классов : дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 1999. С. 89.

Например, обучающиеся составили такие тексты:

#### *Драгоценные камни*

*Аметист, изумруд, топаз — драгоценные камни. Для придания камням красивого вида их гранят и шлифуют. Для этой работы используют наждак. (Саша Ф.)*

#### *Трудная работа*

*Мы часто видим в магазинах аметисты, тяжеловесы, изумруды. Но немногие знают, как было трудно работать в ювелирной мастерской раньше. Для гранения и шлифовки камней использовали наждак. Его пыль засоряла глаза и легкие. Сейчас рабочие используют технику и трудятся в чистых цехах. (Таня Щ.)*

#### *Красивое название*

*Для гранения и шлифовки драгоценных камней используют наждак. Все видели такие драгоценные камни, как аметист, изумруд. Но есть еще один камень — тяжеловес. Этот камень имеет и более красивое название — топаз. (Женя У.)*

Изучение новой лексики не должно оставаться в стороне при выполнении различных видов творческих работ. Так, при обучении школьников изложению большое место занимает работа над языком анализируемого текста, при этом может быть использована таблица-словарик<sup>2</sup>.

#### Таблица-словарик к уроку обучающего изложения «Барсучий нос» (по К. Паустовскому)

Барсук	– небольшой хищный зверь с неуклюжим телом, острой мордой и густой длинной грубой шерстью.
Брезгливо	– с отвращением.
Всполошились	– испугались, заволновались.
Заросли	– сильно разросшийся кустарник.
Палёный	– слегка обожжённый.
Переполох	– внезапная общая тревога, сильное волнение.
Разбили	– устроили, расположили.
Стоянка	– место, где располагаются во время остановки, стояния.

При подготовке к изложению обучающиеся под руководством учителя узнают значение незнакомых слов, там, где это возможно, подбирают синонимы к данным словам (при этом можно использовать таблицу-словарик). В качестве подготовительной работы можно предложить школьникам составить словосочетания и небольшие предложения с некоторыми из этих слов.

Чтобы обучающиеся использовали новые слова в своей работе, целесообразно при составлении плана изложения рядом с пунктами плана записать соответствующие слова, например<sup>3</sup>:

План	Слова для использования в изложении
1. Стоянка в лесу	<i>разбить стоянку</i>
2. Незнакомый гость	<i>барсук, заросли</i>
3. Смелый зверек	<i>брезгливо</i>
4. Переполох в лесу	<i>всполошиться, пахнуть палёным</i>

<sup>2</sup> См.: Тимченко О. Г. Система работы над лексическим значением слова ... С. 90.

<sup>3</sup> См. там же. С. 91.



В результате у обучающихся получились такие работы:

#### *Барсучий нос*

*Стоянка была разбита на берегу озера. Мы разожгли костер и жарили картошку в большой сковороде. Вкусный запах от нее шел по всему лесу!*

*Мы услышали фырканье какого-то зверя, когда уже ложились спать. Мы притихли. Вдруг из травы высунулся мокрый нос, похожий на пятачок. Потом показалась мордочка. Затем полосатая шкурка. Это был барсук.*

*Он сделал шаг к картошке. Я не успел крикнуть зверю, что он обожжется. Запахло палёной кожей.*

*Барсук взвизгнул и бросился в лес. Он бежал, ломая кусты. Лес всполошился: в болоте заорали лягушки, птицы закричали на деревьях, рыбы у берега ударили хвостами. (Дима Л.)*

#### *Барсучий нос*

*Вечером около озера мы разбили стоянку. Разожгли костер, чтобы отогнать волков. На костре в сковороде жарили картошку. Она вкусно пахла на весь лес.*

*Вечером у костра послышалось сопение. Это был какой-то зверь. Его не было видно в траве, но мы слышали громкое фырканье. Мы притихли. Вдруг из травы показался черный мокрый нос. Он долго принюхивался и дрожал, видимо, от жадности. Потом зверь осмелел, и мы увидели мордочку, на которой светились любопытством маленькие глазки. Это был барсук.*

*Он вылез из травы и прыгнул к картошке. Я хотел испугнуть зверя, чтобы он не обжегся, но не успел. Барсук сунул нос в картошку. Запахло палёной кожей.*

*Барсук бросился в лес. Зверь бежал, ломая кусты, и голосил на весь лес. В лесу поднялся переполох. Заорали лягушки, всполошились птицы, весь лес был взволнован. (Маша А.)*

Еще один важный вид творческих работ — сочинение по картине. В обучении сочинению важное место занимает работа над лексикой. В ходе подготовки к написанию сочинения, проводя словарную работу, целесообразно составить таблицу-словарик, как и при подготовке к изложению.

#### Таблица-словарик к картине В. М. Васнецова «Богатыри»

Витязь	– в древней Руси: отважный, доблестный воин.
Дозор	– обход для осмотра.
Кольчуга	– рубашка из металлических колец, представляющая собой старинный воинский доспех (воинское снаряжение).
Копьё	– длинный шест (древко) с заостренным концом (старинное колющее оружие).
Палица	– дубинка с утолщением на конце.
Сбруя	– предметы, необходимые, чтобы запрягать и седлать лошадь и управлять ею.
Седло	– сиденье для всадника.
Стремя	– упор для ног всадника в виде железной дужки, которая на ремне крепится к седлу.
Шлем	– старинный головной металлический убор воина, который защищал от ударов.

Далее проводится работа над новой лексикой, аналогичная той, которая проводится перед написанием изложения.

В качестве примера приведем сочинение, написанное обучающимся 2-го класса.

#### *Богатыри*

*На картине мы видим трех витязей, сидящих на конях. Они стоят в дозоре. На богатырях кольчуга, шлемы. В руках у Ильи Муромца копье и палица. На конях красивая сбруя. Воины уверенно сидят в седле, ноги упираются в стремя. Взор богатырей устремлен вдаль. (Витя К.)*

Если подобную лексическую работу проводить регулярно, можно обогатить словарный запас младших школьников, что, в свою очередь, будет способствовать развитию речи обучающихся и созданию ими собственного текста.

**ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ  
И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**

В статье раскрываются механизмы формирования и развития читательской грамотности обучающихся.

*механизмы; формирование; развитие; читательская грамотность; педагог*

*S. I. Frolova, M. V. Chernyshova, A. A. Kozhina*

**SEARCH FOR EFFECTIVE MECHANISMS OF FORMATION  
AND DEVELOPMENT READING LITERACY**

The article reveals the mechanisms of formation and development of reading literacy of students.

*mechanisms; formation; development; reading literacy; teacher*

Цель образования сегодня — формирование и развитие функционально грамотной личности. Базовым компонентом функциональной грамотности является читательская грамотность. Пространство чтения — территория педагогического поиска и пристального внимания учителей, ученых, методистов, родителей обучающихся. Это поиск и обоснование педагогических способов приобщения к чтению в контексте содержания разнообразных учебных предметов, внеурочной и внеклассной деятельности.

Введение новых образовательных стандартов не только заставило учителя пересмотреть многие привычные вещи, но и потребовало оперативного отклика в виде создания актуальных ресурсов, механизмов, позволяющих успешно решать поставленные задачи. Одной из таких задач является внедрение в практику формирования читательской грамотности как метапредметного образовательного результата.

Проанализировав понятие «читательская грамотность», можно заметить: для того чтобы опереться на чтение как на основной вид учебной деятельности, у выпускников начальной школы должна быть сформирована перманентно развивающаяся совокупность специальных читательских умений и навыков, которые необходимы для полноценной работы с текстом на протяжении всей жизни.

В течение 2016–2018 годов муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Ордена “Знак Почета”» гимназия № 2 имени И. П. Павлова» являлось опорной школой для работы муниципальной лаборатории «Чтение для обучения. Работа с текстом». На базе гимназии проводились семинары, конференции, педагогические мастерские, открытые уроки, занятия по внеурочной деятельности для студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина Института психологии, педагогики и социальной работы, молодых специалистов, воспитателей детского сада, учителей начальных классов города, области, родителей. Это площадка опыта позволила акцентировать внимание на чтении как общепедагогической и социокультурной проблеме, направить деятельность коллектива на поиск ресурсов, механизмов формирования читательских компетентностей.

Использование информационных технологий, по нашему мнению, является перспективным направлением работы с современным читателем. Формы использования информационных технологий по приобщению младших школьников к чтению могут быть разными.

Возможности компьютерных технологий открывают новые возможности для реализации сетевых проектов, направленных на развитие чтения, формирование читательских компетенций. Это могут быть литературные проекты и проекты по другим учебным предметам,

проекты исследовательские и творческие, проекты учебные и внеурочные. Сочетание педагогических и информационных технологий в рамках сетевой проектной деятельности позволяет наиболее эффективно достигать поставленных результатов.

Сетевой проект — это форма организации проектной деятельности, предполагающая удаленное взаимодействие учителей и учащихся из разных уголков страны, объединенных общей темой, целью, формами работы и методами исследования.

Сетевые проекты дают возможность конструктивного общения в интернете. Они созданы в открытых системах (в частности, на платформе Google), имеют простые правила оформления текста, а встроенная система обсуждения открывает возможности для прямого общения и способствует развитию критического мышления у учащихся.

В процессе работы над сетевым проектом учащиеся могут обмениваться опытом, мнениями, данными, информацией, методами решения проблемы, результатами собственных и совместных разработок с помощью сетевых сервисов Web 2.0.

Конечный продукт — это результат сетевого взаимодействия всех участников проекта.

В октябре 2018 года первоклассники (учитель А. А. Кожина) приняли участие в сетевом проекте на площадке сайта Nachalka «Дорожные приключения Колобка».

Проект начался с определения участников команды. Далее была проведена работа с родителями по ознакомлению с проектом и оформлению согласия на работу ребенка в проекте; инструктаж детей и родителей по правилам безопасной работы в интернете. Как только команда была принята в состав участников сетевого проекта, началось увлекательное и познавательное путешествие детей в мир новых знаний. В блоге класса подробно освещалось участие команды в проекте. Первоклассники видели результаты своего труда и осознавали, что делают одно большое дело с такими же ребятами из других уголков России.

Цель муниципального сетевого проекта «Путешествие по страницам книг А. Гайдара», писателя-юбиляра (организатор М. В. Чернышова): создание условий для повышения интереса к чтению, формирование читательской компетенции обучающихся, развитие их творческих способностей. Данный проект призван способствовать: расширению читательского кругозора младших школьников; формированию у учащихся умений осуществлять поиск информации с использованием ресурсов библиотек и интернета; умений использовать средства информационно-коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач.

В рамках проекта обучающиеся выполняли разные задания: работали в общей презентации, создавали хронологическую таблицу по прочитанному произведению, составляли презентацию — портфолио главного героя понравившейся книги, создавали рекламу книги, работали в онлайн-газете.

Для создания рекламы книги детям предлагались различные варианты: буклет, презентация, газета или буктрейлер.

Буктрейлер — мультимедийный продукт, новая форма общения с книгой, которая быстро становится частью информационной культуры. Возникновение таких роликов связано с пропагандой чтения, привлечением внимания к книгам при помощи визуальных средств, характерных для трейлеров к кинофильмам.

Создание рекламы книги представляет собой творческую разработку, направленную на популяризацию и продвижение лучших произведений художественной литературы. Формат рекламы книги включает в себя различные виды деятельности: художественное творчество, информационный поиск, анализ, критическое мышление. Возможность выбора книги и оригинальность заданий делают этот вид работы привлекательным для младшего школьного возраста.

Сетевая проектная деятельность в начальной школе эффективно решает одновременно несколько задач: формирование информационной грамотности, повышение читательской активности школьников, формирование коммуникативных компетенций учеников. В процессе проектной деятельности дети создают новый информационный продукт, который отвечает на вопрос проекта, раскрывает и решает выявленную проблему.

Эффективному развитию читательского интереса младших школьников способствуют условия, включающие в себя системное использование разнообразных форм внеклассных занятий, работы с учреждениями культуры, родителями.

Участие в проекте «Мы создаем мультфильм»:

- позволяет включить каждого ученика в процесс познания литературы как искусства слова;
- дает возможность ученику работать в соответствии со своими возможностями;
- создает игровую ситуацию при овладении читательскими умениями;
- поддерживает интерес к художественной литературе;
- обогащает духовный и нравственный мир ребенка;
- помогает осознанно воспринимать художественные произведения.

Создание пластилиновых мультфильмов — это интеграция предметов, урочной и внеурочной деятельности. В 2018/2019 учебном году творческая группа третьеклассников сняла мультфильм к басне И. А. Крылова «Крестьянин и овца». Выбор басни был не случайным. В этом году исполнилось 250 лет со дня рождения русского баснописца. Басня «Крестьянин и Овца» младшими школьниками по программе не изучается, и созданного мультфильма к этой басне нет, в отличие от других более популярных и известных басен Ивана Крылова.

Перед началом съемок проводится словарная работа, определяется тема и главная мысль басни, идет глубокий анализ произведения. Для создания персонажей мультфильма необходимо дать характеристику героям, уметь объяснять их поступки и поведение. Для обучающихся создается ситуация, в которой им необходимо выполнить определенные читательские действия: вычитать детали, напрямую упомянутые в тексте, сделать умозаключения на основе анализа прочитанного, интерпретировать текст, оценить содержание и язык басни.

Создание мультфильма с помощью цифровых технологий способствует формированию и совершенствованию читательской грамотности на более современном уровне, близком школьникам XXI века.

Мы считаем, что лишь отказ от стандартов и стереотипов, конструирование нового, необычного развивают в человеке способности и превращают его в творческую личность с большим потенциалом. Известно, что большим потенциалом в развитии располагает, прежде всего, читающий ребенок. Именно в чтении он реализует свои способности, развивает личностные интеллектуальные задатки.

Наблюдения, опыт работы по данной проблеме убедили нас в том, что формирование читательской грамотности будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- организация системы работы всего педагогического коллектива по формированию читательской грамотности;
- использование современных технологий (в том числе цифровых, информационно-коммуникационных), нестандартных методов и форм работы на уроке, во внеурочной деятельности, позволяющих развивать читательскую компетентность, самостоятельность читателя, познавательную мотивацию, умения и навыки работы с художественными и информационными текстами;
- создание единой «зоны чтения» детей и родителей как основы формирования грамотного читателя в семье.

### Список использованной литературы

1. Виноградова Н. Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века». — М., 2017. — 64 с.
2. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. — М. : Рус. школ. библиотеч. ассоциация, 2013. — 432 с.
3. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я : метод. слов.-справ. для библиотечек. — М. : Школьная библиотека, 2004. — 248 с.
4. Чтение + // Т. Г. Галахтионова, Е. О. Галицких, Е. И. Казакова, Н. Н. Сметанникова, В. Я. Аскарлова, Е. В. Качева, М. И. Гринева, А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, В. Е. Пугач, М. А. Черняк, Е. С. Романичева. — М. : РШБА, 2018. — 164 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

В статье представлен опыт работы автора по использованию электронных образовательных ресурсов в процессе изучения педагогических дисциплин. Показаны преимущества использования электронного и дистанционного обучения.

*подготовка учителя; педагогические дисциплины; электронное обучение; дистанционное обучение*

*N. P. Shchetinina*

**THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY  
AS A MEANS OF MODERNIZATION OF HIGHER  
EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION  
OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS**

The article presents the author's experience in the use of electronic educational resources in the study of pedagogical disciplines. The advantages of using e-learning and distance learning are shown.

*teacher training; pedagogical disciplines; e-learning; distance learning*

Одним из актуальных направлений модернизации высшего образования является использование электронного обучения, которое является востребованной технологией в настоящее время. Возможности использования электронного обучения в образовательном процессе исследуются многими отечественными и зарубежными учеными: В. И. Зуевым, А. А. Мансуровым, О. Г. Смоляниновой, В. П. Тихомировым и др.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения, в соответствии с которыми увеличивается доля самостоятельной работы студентов, использование электронного обучения становится особенно востребованным.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» разграничены понятия «электронное обучение» (ЭО) и «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ). Электронное обучение определяется как организация образовательной деятельности с применением технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей. Дистанционные же образовательные технологии — это образовательные технологии, которые реализуются в основном с применением информационно-коммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников<sup>1</sup>. При этом основным условием для применения ЭО и ДОТ выступает создание и функционирование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

Остановимся на анализе нашего опыта использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) при изучении раздела «История педагогики и образования» дисциплины «Педагогика». Содержание этого раздела раскрывается в электронном учебном пособии и дистанционном курсе.

---

<sup>1</sup> См.: Об образовании в Российской Федерации : федер. закон. М. : Проспект, 2017. С. 22.

Основным техническим средством для создания электронного учебного пособия «История педагогики и образования» был выбран язык HTML. Главным достоинством этого средства является работа на любом компьютерном оборудовании, понятный интерфейс. Ресурс выложен на сервере университета и доступен студентам очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр»).

Электронное учебное пособие включает три раздела: сведения об авторе, курс лекций, презентации и видеоматериалы к лекциям, которые расширяют и дополняют содержание учебного раздела.

Электронное пособие открывается аннотацией, в которой определены требования к знаниям, умениям и навыкам. Содержание раздела раскрывается в тематике лекций и планах семинарских занятий, в каждом из которых даются вопросы для обсуждения, список обязательной и дополнительной литературы, предполагающий, кроме ознакомления с текстом электронной лекции и учебника, изучение произведений классиков педагогической мысли. Лекции снабжены разнообразным иллюстративным материалом: фото, таблицы, схемы.

Для более углубленного изучения содержания раздела студентам предлагаются варианты индивидуальных творческих заданий, нацеливающих их на самостоятельную проработку отдельных проблем, которые, в силу ограниченности времени, отводимого на практические занятия, не получили глубокого рассмотрения в процессе контактной работы со студентами. Например, нужно было подготовить таблицу «Эволюция образовательного идеала в истории мировой педагогической мысли» как итоговое задание, выполняя которое, студенты демонстрируют умение работать с различными источниками, трудами педагогических деятелей, выполнять операции анализа, сравнения, обобщения и систематизации. Другие варианты заданий: «Составьте кроссворд по историко-педагогической тематике»; «Используя материал художественных произведений, составьте собирательный социально-психологический портрет учителей одной из трех эпох: учитель дореволюционной России, учитель советской России, учитель современной России»; «Подготовьте мини-энциклопедию по конкретному периоду в истории отечественного (зарубежного) образования» и др.

Для студентов заочного отделения разработана тематика курсовых работ; вопросы для самоконтроля и подготовки к зачету; для студентов очной и заочной форм обучения подготовлены методические рекомендации по организации самостоятельной работы. С целью определения усвоения содержания раздела по истории педагогики и образования в электронном учебном пособии студентам предлагается выполнить тестовые задания. Для дополнительной самостоятельной работы в конце программы приводится Список использованной литературы.

Содержание раздела иллюстрируется материалом презентаций к лекционному материалу, видеоматериалами и альбомом «Педагогическая проблематика в мировой живописи».

Количество обращений студентов к электронному учебному пособию свидетельствует о его востребованности, особенно в современных условиях дефицита учебной литературы на печатной основе, а практика его использования показала, что у студентов формируются необходимые компетенции, о чем свидетельствуют результаты тестирования.

Кроме электронного учебного пособия по истории педагогики и образования, нами разработан дистанционный курс. В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина учебный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий организует Центр дистанционного обучения и мониторинга качества образования.

Содержание дистанционного курса по истории педагогики и образования значительно углубляет материал электронного учебного пособия, включает различные виды заданий по каждой теме. В его структуру входят: теоретический материал, тексты лекций и заданий к практическим работам в виде файла для скачивания; тексты в виде HTML-документа для самостоятельного изучения студентами в онлайн-формате (объекты типа «Страница», «Книга» или «Лекция»); собственные видеолекции; форум и чат. Кроме этого, дистанционный курс содержит вспомогательные материалы: внедренные презентации в формате html5, SCORM, интерактивный словарь (объект типа «Глоссарий»); ссылки на сторонние лекционные материалы в интернете; интерактивный виртуальный тренажер/симулятор; Список использованной лите-

ратуры со ссылками на ЭБС, аудиоматериалы, фотоиллюстрации. Текущий контроль осуществляется с помощью различного вида заданий и нескольких видов тестов (с автоматической проверкой заданий и с использованием открытых вопросов), которые служат для оценки усвоения студентами содержания раздела.

Все задания присылаются в личный кабинет преподавателя, которые он проверяет, и таким образом осуществляется обратная связь со студентами, оцениваются выполненные задания, даются рекомендации по устранению замечаний.

С целью оценки эффективности использования электронного учебного пособия и дистанционного курса мы предложили студентам 1-го курса (15 человек), направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Химия и биология») ответить на ряд вопросов:

- является ли для вас использование электронного учебного пособия (ЭУП) и дистанционного курса (ДК) новым форматом изучения истории педагогики и образования;
- что вам дало использование ЭУ и ДК для освоения истории педагогики и образования;
- были ли какие-либо трудности при работе с этими электронными ресурсами;
- появилось ли у вас желание самим подготовить ЭУ и ДК;
- знаете ли вы, что такое цифровая педагогика.

Отвечая на первый вопрос, студенты подчеркнули, что это была новая форма изучения предмета во втором семестре параллельно с изучением цитологии и гистологии.

Все студенты отметили положительное влияние использования электронных образовательных ресурсов, благодаря которым они углубили историко-педагогические знания, открыли для себя новые имена, легче усваивали программный материал, так как в электронном учебнике он изложен более лаконично и четко, чем в учебнике на печатной основе. Несколько студентов изъявили желание более углубленно изучить отдельные вопросы дисциплины.

Желание разработать свой электронный ресурс в будущем появилось у девяти студентов, хотя они и отметили, что это очень сложная работа, которая занимает много времени, интеллектуального, волевого напряжения.

На последний вопрос, знают ли студенты, что такое цифровая педагогика, был получен отрицательный ответ, что говорит о необходимости рассмотрения этого понятия в разделе общих основ педагогики.

В ряду проблемных моментов при работе с дистанционным курсом один студент отметил, что «много времени уходит на изучение навигации по сайту».

Таким образом, все студенты убедились в эффективности использования ЭУП и ДК для изучения истории педагогики и образования, так как они облегчают понимание содержания курса, расширяют историко-педагогический кругозор и формируют соответствующие компетенции, побуждают к самостоятельной познавательной деятельности.

В целом использование дистанционного обучения в образовательном процессе вуза имеет ряд преимуществ. Оно обеспечивает доступность образования, независимо от возраста, имеющегося уровня образования, позволяет выбирать образовательное учреждение и удовлетворять индивидуальные образовательные запросы обучающихся; способствует получению своевременной обратной связи между преподавателями и студентами; дает возможность выбора индивидуального темпа усвоения знаний и оперативного обновления информационного материала.

Вместе с тем в современных исследованиях отмечаются не только преимущества, но и проблемы дистанционного образования: нормативно-правовое обеспечение; выделение средств для разработки электронных курсов и их последующее обновление; качество дистанционного образования; технические проблемы, которые связаны с нестабильностью связи при передаче информации; недостаточное техническое оснащение учебных заведений и рабочих мест обучающихся; подготовка компетентных преподавателей<sup>2</sup>.

Данная форма обучения в настоящее время активно применяется в работе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, которые, находясь дома, могут осваивать образовательную программу, представлять выполнение заданий через свой личный кабинет.

---

<sup>2</sup> См.: Бекетова О. Н., Демина С. А. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития. Социально-гуманитарные знания. № 1. 2018. С. 72–74.

Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе важно не только для организации самостоятельной работы студентов очного отделения. Оно особенно востребовано студентами, обучающимися по заочной форме обучения, самостоятельная работа для которых выступает основной формой обучения, что обусловлено ограниченным количеством аудиторных занятий, по сравнению с очной формой обучения, и самой спецификой заочного обучения.

Эффективность организации самостоятельной работы студентов при работе с электронными ресурсами зависит от наличия электронного учебно-методического материала, в который преподаватель может оперативно вносить изменения, и возможности работы студентов с электронными ресурсами на домашнем компьютере.

Ученые прогнозируют, что электронное образование будет развиваться быстрыми темпами, так как призвано удовлетворить большой спрос на высшее образование в мире.

#### **Список использованной литературы и электронных ресурсов**

1. Бекетова О. Н., Демина С. А. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития. Социально-гуманитарные знания. — 2018. — № 1. — С. 69–78.
2. Щетинина Н. П. История педагогики и образования : электрон. образоват. ресурс. — Рязань, 2015. — URL : [https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina\\_History/](https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina_History/) (дата обращения: 09.06.2019).
3. Щетинина Н. П. История педагогики и образования : дистанц. курс. — URL : <http://e-learn2.rsu.edu.ru/moodle2/course/view.php?id=10864&notifyeditingon=1> (дата обращения: 09.06.2019).



## РАЗДЕЛ 5

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 15:796.32

*Н. В. Евтешина*

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ

Данная статья посвящена проблеме психологического сопровождения спортсменов-баскетболистов. Рассматриваются такие проблемы, как профилактика нарушения взаимоотношений субъектов образовательной среды, способы урегулирования конфликтов, индикаторы нарушения психологической безопасности образовательной среды, собственно психологическая подготовка к соревнованиям.

*психологическое сопровождение спортсменов-баскетболистов; урегулирование конфликтов в спортивной среде; медиаторство; психологическая подготовка в баскетболе*

*N. V. Evteshina*

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING BASKETBALL TEAM

This article is devoted to the problem of psychological support of athletes-basketball players. Such problems as: prevention of violation of relations of subjects of educational environment, ways of settlement of conflicts, indicators of violation of psychological safety of educational environment, actually psychological preparation for competitions are considered.

*psychological support of basketball athletes; conflict resolution in the sports environment; mediation; psychological training in basketball*

Психологическая составляющая подготовки спортсменов является определяющим фактором результативности их деятельности<sup>1</sup>.

В нашей статье представим опыт своей работы с юношеской (женской) сборной по баскетболу. Работа с командой проводилась на протяжении года. Игроки — девушки 10–14 лет. Запрос тренера — повышение стабильности результатов, сплоченности и целеустремленности каждого игрока.

Основные направления работы психолога в этом случае реализовывались на трех уровнях:

1) велась работа с отдельным игроком, то есть каждая девушка могла подойти на индивидуальную консультацию по психологическим вопросам (особенности протекания подросткового кризиса, трудности детско-родительских отношений, проблемы в межличностных отношениях в классе, спортивной команде и т. д.);

2) осуществлялось психологическое сопровождение самой команды, тренера (проводились тренинговые занятия, где группа рассматривалась как единое целое; в таком ключе велась работа по командообразованию, сплочению);

---

<sup>1</sup> См.: Сафонов В. К. Психология спортсмена: слагаемые успеха. М. : Спорт, 2017. 380 с.

3) реализовывалось сопровождение отдельного участника средствами самой группы (таким образом используются ресурсы всей группы для воздействия на одного или нескольких участников).

Групповая психологическая работа в юношеской сборной, на наш взгляд, является самой эффективной формой психологического сопровождения спортсменов.

Подростковый возраст — один из самых сложных периодов развития личности. Среднестатистический подросток характеризуется повышенной застенчивостью, обидчивостью, неудержимым чувством взрослости, заниженной самооценкой и соперничеством с родителями. Для успешной социализации подростку необходимо общение со сверстниками.

Психологические занятия проводились один раз в неделю и длились от 1,5 до 2 ч. Несмотря на основной запрос тренера в начале работы, после каждого тренинга психологом проводилась корректировка общих целей и отдельных задач на следующее занятие.

Хотелось бы поподробнее остановиться на содержании некоторых занятий.

1. В рамках первой встречи с девушками были скорректированы цели и задачи на всю дальнейшую работу. Игроки немного рассказали о своих ожиданиях от таких встреч, провели рефлексию своих сильных и слабых сторон личности. С помощью различных психологических техник были выявлены «ресурсы» команды, которые нужны для победы, тренировок и жизнедеятельности отдельно взятого игрока.

Интересен тот факт, что в число участников группы входил сам тренер. В нашем случае это только повысило интенсивность динамических процессов, способствовало глубокой рефлексии ее участников, сплоченности всей команды.

В процессе первого занятия участницы озвучили ряд проблем, которые, с их точки зрения, мешают дальнейшему личностному и спортивному росту (заниженная самооценка, боязнь ответственности, страх не забить).

2. В задачи второй встречи входило: развитие самооценки, психологической культуры, рефлексии и эмпатии, лидерских качеств, в том числе умения брать ответственность на себя, командообразование.

В начале занятия был проведен письменный опрос с целью детальной диагностики свойств нервной системы участниц. Далее осуществлялась работа по отреагированию тех эмоций, которые испытывают девушки на соревнованиях. Девушкам предлагалось от «имени» спортивного атрибута рассказать о своих мыслях и чувствах во время соревнований. В рассказах появлялись следующие предметы: дудочка болельщика (помогала игрокам), доска тренера (боялась, что не увидят, что на ней написано), золотая медаль (не вовремя подарили), скамейка болельщиков (переживала и болела), баскетбольное кольцо противника (огорчалось, когда не попадали), табло (радовалось), золотой кубок, первое место (как олицетворение единства, уверенности и дружбы), свидетельство о рождении (огорчало, что игроков 20.. года рождения не взяли в игру), спортивный пол, кроссовки, стена, пылинка. Работа в группе велась по поднятию самооценки и командного духа.

3. На следующем занятии проводился ретроспективный анализ и оценка предстартовых состояний спортсменов. Девушкам предлагалось вспомнить лучшее и худшее состояние перед стартом. Они описывали их по следующему плану: уровень спортивной подготовки в этот день, самочувствие и сон перед соревнованиями, соматические ощущения, чувства на разминке, мысли в течение дня и за 20–30 минут до старта и др. В процессе анализа участницы группы оценивали, какие внешние и внутренние факторы влияют на них во время соревнований. Игроки часто называли такие факторы, как личная значимость соревнований, самооценка подготовки, состав участников, организация соревнований, поведение окружающих, ритуалы перед соревнованиями, психологический климат в команде, организация свободного времени, индивидуально-психологические особенности и т. д.

В рамках психологического сопровождения спортсменов важно научить каждого из них вести психологический дневник. Основная идея состоит в том, чтобы спортсмен научился максимально точно описывать свои мысли, чувства и ощущения в теле после, до и во время спортивных событий. Дневник способствует формированию психологической культуры

спортсмена. Необходимо эту работу начинать вести на уровне учебно-тренировочных групп. Важно, чтобы к моменту начала активной соревновательной деятельности учащиеся спортивных школ владели навыками отреагирования собственных эмоций с целью профилактики проявлений негативных предстартовых состояний.

4. На занятии девушкам предлагалось выполнить диагностическую методику по оценке психоэмоционального состояния перед стартом: изучались особенности мимики, позы, наличие тремора и т. д. В процессе занятий отрабатывались навыки саморегуляции. Наиболее яркие негативные эмоции отрабатывались в рамках психодраматических сессий.

5. На пятом занятии мы использовали метод деловой игры. Участникам предлагалось поделиться на три группы: болельщиков, в том числе запасных игроков, тренеров и спортсменов. Каждая группа должна была коротко представить имеющиеся на практике проблемы, видение ситуации соревнований и пути решения. Данное упражнение дает возможность объемно посмотреть на ситуацию, в комплексе оценить имеющиеся проблемы, повысить психологическую компетентность в рамках спортивной деятельности.

6. Данное занятие было посвящено дыхательным техникам. С одной стороны, дыхание — естественный процесс и индикатор напряжения, с другой — эффективный регулятор психоэмоционального состояния перед стартом. Участники под руководством тренера осваивали два типа дыхания: успокаивающее и наоборот мобилизующее, размышляли, в каких случаях их лучше использовать, оценивали эффективность метода для каждого отдельного игрока.

7. Последующие занятия были направлены на развитие ценностно-ориентационного единства в команде в рамках психодраматических сессий, центрированных на группе. Сплоченность как ценностно-ориентационное единство — характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок, установок, позиций по отношению к объектам (людям, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для них. В рамках одной из психодраматических техник участникам предлагалось закрыть глаза и представить сказочного персонажа (героя сказки или несуществующего сказочного образа). Далее девушки должны были рассказать, что это за герой, где он живет, чем занимается... Задача ведущего — расспросить как можно больше о герое. Затем предлагалось объединиться в пары по схожести героев, потом в четверки. В итоге сформировались две группы, которые разыграли свои сказки. В рамках данного упражнения акцент делался на последующее обсуждение чувств участников.

Психотренинг в спорте направлен на то, чтобы помочь участникам более эффективно выполнять какую-либо деятельность. Одна из основных задач — работа с мотивацией спортсмена, поиск новых смыслов спортивной деятельности, осознание ее ценности. Важно, чтобы юные спортсмены научились глубоко рефлексировать свою деятельность, разбирались в своих личностных особенностях, характере отношений с другими членами команды.

В тренинге формируется система представлений спортсмена. В процессе групповой работы участники коренным образом пересмотрели свои представления о сущности собственной спортивной деятельности, что, по словам тренера, несомненно повлияло на ее эффективность и общую результативность работы всей команды на спортивной площадке.

В рамках групповой работы формируются технологические, стратегические и диспозиционные умения<sup>2</sup>. Технологические умения спортсмена связаны со способностью использовать знания и навыки в определенной спортивной ситуации, стратегические умения — с использованием наиболее адекватной стратегии, диспозиционные — с возможностью занимать определенную позицию в той или иной ситуации.

В спортивной деятельности все эти умения являются очень важными.

Одна из серьезных проблем современной системы спортивной подготовки в России — это дефицит психологической составляющей. В большинстве спортивных школ отсутствуют ставки педагогов-психологов, в спортивных командах также не всегда прикреплен психолог, да и большинство тренеров очень настороженно относятся к «вмешательству» «не спортсмена» в процесс тренировки.

---

<sup>2</sup> См.: Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М. : Эксмо, 2007. 416 с.

Психологическое сопровождение спортсменов методом тренинга дает возможность получить представление о сущности эффективной коммуникации, ее технологий и стратегий, найти и отработать копинг-стратегии, эффективные в разных спортивных ситуациях тренировочной или соревновательной деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. — М. : Эксмо, 2007. — 416 с.
2. Сафонов В. К. Психология спортсмена: слагаемые успеха. — М. : Спорт, 2017. — 380 с.

УДК 372.36

*Ю. Л. Еремкин*

### **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

В статье представлены результаты реализации проекта, осуществленного кафедрой общей психологии в ряде школ города Рязани, целью которого являлось выявление психолого-педагогических условий развития учащихся начального звена в качестве субъектов учебной деятельности и взаимоотношений. Данными условиями оказались подготовка учителей начального звена к пониманию субъектности учащихся в учебной деятельности и к формированию у учителей умения осуществлять психолого-педагогическое сопровождение развития учащихся.

*субъект учебной деятельности; психолого-педагогическое сопровождение*

*Yu. L. Eremkin*

### **PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AND RELATIONSHIPS**

The article presents the results of the project implemented by the Department of General psychology in a number of schools in the city of Ryazan, the purpose of which was to identify the psychological and pedagogical conditions of development of primary school students as subjects of educational activities and relationships. These conditions were the preparation of primary school teachers to understand the subjectivity of students in educational activities and the formation of teachers' ability to carry out psychological and pedagogical support for the development of students.

*subject of educational activity; psychological and pedagogical support*

В течение ряда лет кафедра общей психологии Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С. А. Есенина осуществляла в школах города Рязани проект по развитию учащихся начальной ступени обучения как субъектов учебной деятельности и взаимоотношений. В процессе реализации данного проекта в совместной работе с учителями мы опирались на понимание субъектности, выработанное в отечественной психологии такими учеными, как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.

Субъектность — это новообразования личности в тех видах деятельности и общения, которые непосредственно включают человека в систему общественных отношений и позволяют человеку становится в позицию по отношению к обществу и самому себе, преобразовывать окружающий мир и самого себя. Субъектность не дана человеку в готовом виде, от рождения. В течение жизни идет постоянный процесс становления человека как субъекта, и в этом заключается сущность его самоосуществления. Возникновение и дальнейшее формирование субъектности должно рассматриваться как основной показатель целостного развития ребенка в противовес подходу, когда показателями развития выступают отдельные функции (когнитивные, мотивационно-регулятивные, эмоциональные). Целостность развития человека выражается в том, что он может в жизни занимать либо субъектную, либо объектную позицию, и это его выбор, за который он отвечает сам. Однако общество, семья, школа имеют возможность создавать условия для проявления субъектной позиции индивида и тем самым способствовать его самоосуществлению.

Этот процесс не является автоматическим и очевидным, учитывая сугубую регламентированность учебного процесса на начальной ступени обучения, когда первоклассник получает возможность действовать на уроке только на основе указаний учителя. Тем более новая ведущая деятельность младшего школьного возраста вначале незнакома ребенку ни по содержанию, ни по способам ее осуществления и потому ставит его в положение объекта. Влияет на развитие субъектности особенности предшествующего дошкольного периода развития и природные предпосылки, в первую очередь принадлежность к тому или иному типу нервной системы.

В то же время овладение новой ведущей деятельностью создает более благоприятные возможности развития субъектности. Можно утверждать, что это период сензитивного развития субъектности, когда данное личностное качество развивается наиболее интенсивно при создании соответствующих условий обучения и признания за ребенком права на позицию субъекта в учебном процессе. В противном случае, когда не создают условий для развития субъектности и рассматривают учащегося в качестве объекта учебно-воспитательных воздействий педагога, дальнейшее развитие школьника как субъекта учебной деятельности и образовательного процесса в целом затормаживается. У ученика возникает соблазн занять позицию объекта, не несущего ответственности за свою деятельность и жизнь.

Итоги развития субъектности младшеклассника в полной мере заявляют о себе по завершении его обучения на начальном звене школы. В пятый класс может прийти ученик, который не нуждается в дополнительной помощи взрослых при усвоении учебных программ, его учебная мотивация включает в себя существенно развитые познавательные мотивы, он учится самостоятельно, не нуждаясь во внешней стимуляции и контроле со стороны взрослых. У такого ученика полностью сформированы все компоненты учебной деятельности: учебная задача рассматривается им как средство овладения обобщенными способами решения учебных задач и теоретического отношения к действительности, его учебные действия из внешних превращаются в умственные, он способен к самооценке и самоконтролю в учебной деятельности. В общении с окружающими людьми он проявляет ассертивность: соблюдая собственное достоинство, не допускает комплиантности и агрессивности в отношении других людей. Данное поведение следует характеризовать как субъектную позицию в обществе.

Каковы психолого-педагогические условия формирования субъектности младшеклассников? Возможность развития младшего школьника как субъекта возникает благодаря овладению им новой ведущей деятельностью — учебной, что порождает новообразования, являющиеся стержнем субъектности. Развивающееся целеполагание и умение планировать, умение совершать действия во внутреннем плане, рефлексия, самоконтроль и самооценка, усвоение обобщенных способов решения учебных задач и появление на этой основе теоретического мышления — не только показатель академических успехов школьника, но и критерий развития его как субъекта.

Однако для того, чтобы учебная деятельность стала инструментом формирования субъектности, требуется соблюсти ряд условий. Первым основополагающим условием является понимание и принятие главным субъектом учебно-воспитательного процесса — учителем — идеи развития младшеклассника в качестве субъекта. Учитель должен воспринимать ребенка, пришедшего в школу, не как существо, в которое надо вкладывать определенный требуемый программой объем знаний и форм поведения и тотально контролировать этот процесс,

но видеть своего воспитанника в перспективе его становления как самостоятельного, сознающего свою деятельность и себя в ней субъекта. Учитель должен фиксировать признаки развивающейся субъектности и всемерно способствовать их развитию.

Выполнить вышеназванную задачу возможно только при соблюдении второго условия — регулярного психологического и психодиагностического сопровождения учителем развития школьников, что является проявлением его профессиональной компетенции. Под психологическим сопровождением процесса развития мы понимаем практическое использование учителем психологических знаний о возрастном развитии ребенка, его индивидуальных особенностях, закономерностях процесса обучения и учебной деятельности учащегося. Психодиагностическое сопровождение — это практическое владение учителем совокупностью психодиагностических средств, позволяющих учителю верифицировать теоретические психологические теории, получая непосредственную информацию об изменениях в психике развивающегося субъекта учебно-воспитательного процесса.

Указанное сопровождение процесса развития школьника обеспечивает так называемую обратную связь, то есть знание того, как идут изменения в психике ребенка в результате учебно-воспитательных воздействий. Это становится основой корректировки учебно-воспитательного процесса.

Без психологического и психодиагностического сопровождения не может обойтись даже учитель, обладающий большим опытом работы и хорошей психологической наблюдательностью. С неизбежностью его подстерегает в понимании ребенка присущая всякому человеку субъективность нашего восприятия в оценивании других. Достаточно вспомнить о таком свойстве нашего восприятия, как «эффект ореола», который в условиях дефицита информации может выступать либо в виде позитивной, либо негативной оценочной пристрастности. В первом случае поведение, черты и поступки переоцениваются в положительную сторону, а во втором — в отрицательную.

К сожалению, указанная сторона профессиональной компетенции учителя начальных классов, во-первых, в недостаточной мере формируется в процессе обучения в университете, во-вторых, психодиагностика не всегда может предложить учителю диагностические инструменты, соответствующие возрастным особенностям младшего школьного возраста, в-третьих, школьный психолог, который должен был бы осуществлять психологическое сопровождение, ограничен в своих возможностях.

Указанное ограничение связано с позицией школьного психолога вне класса: он наблюдает испытуемых только в ходе обследования. Вышесказанное приводит к мысли о том, что психологическое сопровождение развития учащихся должен осуществлять сам учитель начальных классов, повысивший свою профессиональную квалификацию в области психологии и психодиагностики и получивший диагностические инструменты, дающие возможность изучать такие особенности младшеклассников, которые влияют на успешность их учебной деятельности.

Кроме того, необходимым условием психологического сопровождения является знание учителем особенностей общего типа нервной системы учащихся начальных классов.

В процессе реализации проекта учителя начальной ступени обучения были обучены методике изучения силы-слабости возбудительного и тормозного процессов и подвижности этих процессов у учащихся своих классов. Суть данной методики в следующем. Учителям предлагается оценить типологические особенности своих воспитанников, опираясь на свой опыт постоянной работы с ними (не менее трех месяцев). Для этого они получают списки характеристик силы-слабости возбудительного и тормозного процессов и подвижности-инертности общего типа нервной системы (по 20 характеристик на каждый из трех параметров, заимствованных из теста Яна Стреляу). Используются только те характеристики, которые могут быть наблюдаемы учителем в поведении младшеклассников на уроке и перемене. Благодаря такому подходу методика оценки типологических особенностей приобретает объективный характер. Интуитивное знание учителем своих воспитанников на основе данной методики превращается в осознаваемое и научно обоснованное.

В течение двух лет учителя младших классов СОШ № 55 г. Рязани успешно применяли эту методику для оценки типологических особенностей своих воспитанников. Учителями была проведена оценка типологических особенностей 247 учащихся первых — четвертых классов, из которых у 122 учащихся (49,4 %) был выявлен уравновешенный тип нервной системы, у 53 учащихся (21,5 %) обнаружено преобладание возбуждения над торможением,

у 72 учащихся (29,1 %) торможение преобладает над возбуждением. Кроме того, 40 учащихся отличаются слабостью возбудительного процесса (16,2 %), 58 учащихся (23,5 %) отличаются выраженной инертностью нервных процессов.

Обнаружена статистически достоверная связь между силой и подвижностью возбудительного и тормозного процессов и уровнем субъектности в учебной деятельности. Также получены статистически достоверные коэффициенты корреляции между силой возбудительного процесса и уровнем субъектности во взаимоотношениях. Наряду с этим, коэффициенты ранговой корреляции между ранговыми местами учащихся по силе-слабости возбудительного и тормозного процессов, по подвижности этих процессов и ранговыми местами по субъектности во взаимоотношениях не являются статистически достоверными.

#### Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. — М. : Наука, 1973. — 287 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Наука, 1995. — 301 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 47–53 ; 1979. — № 2. — С. 51–58 ; 1979. — № 4. — С. 45–52.
5. Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. — 1996. — № 6. — С. 30–37.
6. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М. : МГУ, 1972. — С. 576.
7. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д, 1996.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
9. Словарь практического психолога. — М. : АСТ, 2005. — 734 с.

УДК [316.614-053.4]:372.214

*И. С. Исаева, А. О. Вахитова*

### **ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье представлен теоретический анализ проблемы социально-психологической адаптации детей раннего возраста. В данной работе раскрываются содержательный и процессуальный аспект понятия «социально-психологическая адаптация», анализируются факторы адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению.

*адаптация; социально-психологическая адаптации; адаптированность; факторы; ранний возраст*

*I. S. Isayeva, A. O. Vakhitova*

### **THE PROBLEM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY PRESCHOOL AGE TO THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article presents a theoretical analysis of the problem of socio-psychological adaptation of young children. This paper reveals the content and procedural aspect of the concept of “socio-psychological adaptation”, analyzes the factors of adaptation of young children to preschool educational institution.

*adaptation; socio-psychological adaptation; adaptation; factors; early age*

Современное общество требует пересмотра содержательного и процессуального компонента образовательной системы. Особое внимание заостряется на необходимости обеспечения преемственности обучения на разных его ступенях. Дошкольное учреждение является первой ступенью в этом процессе, на которой ребенок начинает активно постигать социальный и общественный мир.

Перед родителями и педагогами дошкольных учреждений поставлена задача создания условий для оптимальной социально-психологической адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения.

В современной науке нет единого определения понятия адаптации. В самом общем виде под адаптацией понимается процесс активного приспособления человека к новым условиям существования. Современные исследователи выделяют различные виды адаптации: физиологическую, психологическую, социальную. Ученые различают адаптацию как процесс и адаптированность как результат, то есть социально-психологический показатель.

Под социальной адаптацией ребенка современные исследователи понимают процесс и результат приспособления ребенка к условиям социальной среды, вхождение его в коллектив сверстников, где он принимает нормы и правила поведения, которые существуют в обществе, то есть приспосабливается к условиям социума. В процессе социальной адаптации у ребенка формируется самосознание, ролевое поведение, самоконтроль, развиваются навыки самообслуживания, устанавливаются адекватные связи с окружающими взрослыми и детьми.

Огромный вклад в изучение проблем адаптации личности сделан в отечественной (М. Р. Битянова, Я. Л. Коломинский, А. А. Налчаджян, А. В. Петровский, А. А. Реан и др.) и зарубежной психологии (А. Маслоу, Г. Селье, К. Роджерс, А. Фрейд, З. Фрейд, Т. Шибутани, Х. Хартманн и др.).

В отечественной педагогике вопросами адаптации детей в возрасте 2–3 лет к детскому саду занимались такие ученые, как Ш. А. Амонашвили, Г. Ф. Кумарина, А. В. Мудрик, Т. В. Костяк, А. И. Жукова, Н. И. Добрейцер, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Н. Д. Ватутина и др. Адаптация определяется отечественными авторами прежде всего как медико-педагогическая проблема, решение которой требует создания условий, позволяющих удовлетворить потребности детей в общении, тесного взаимодействия между семьей и общественным воспитанием, хорошего медицинского обслуживания детей и правильной организации воспитательного процесса (А. И. Мышкис, Н. М. Аксарина).

В социальном контексте адаптация представляет собой способность индивида как личности приспособиться к требованиям общества и согласовывать эти требования с личными интересами, потребностями и мотивами. Социальная адаптация может быть успешной при освоении норм и ценностей конкретного общества (семья, трудовой коллектив, социальная группа).

В социальных науках понятие «адаптация» применяется при попытках комплексно подойти к изучению индивида в системе его социальных и профессиональных ролей, при оценке и анализе состояния и поведения в процессе воспитания и обучения.

Рассмотрим подходы, существующие в современной психологической науке к определению адаптации.

Важнейший вклад в разработку понятия адаптации внес Ж. Пиаже. В своей концепции он рассматривает адаптацию как единство противоположено направленных процессов аккомодации и ассимиляции. Эти процессы связаны между собой и зависят друг друга, что не исключают в каждом случае ведущей роли какого-либо из них. Ж. Пиаже выделял зависимость характера этих адаптационных процессов от стадии онтогенеза.

М. Е. Сандомирский под психической адаптацией понимает непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям социальной и физической внешней среды, а также результат этого процесса <sup>1</sup>.

С. Т. Посохова считает, что особенность адаптации заключается в стремлении индивида не столько приспособиться к условиям социальной среды, сколько согласовать собствен-

---

<sup>1</sup> См.: Сандомирский М. Е. Состояние психической адаптации в условиях хронического психоэмоционального стресса в связи с личностно-типологическими характеристиками : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Оренбург, 2001. 28 с.



ное «Я» и индивидуальные ценности с этими условиями, достигнув в то же время определенной независимости от этих требований, повышая значимость различных компонентов структуры личности<sup>2</sup>.

Этой точки зрения придерживается и В. Е. Семенов, который утверждает, что в процессе адаптации индивид представляет собой активного субъекта, формирующего необходимые для социальных и межличностных отношений стратегии поведения.

Л. В. Белкина рассматривает адаптацию как процесс вхождения ребенка в новую среду и его приспособления к условиям и требованиям этой среды. Автор отмечает, что этот процесс происходит у всех живых существ, который можно наблюдать как в растительном, так и в животном мире. По мнению этого автора, адаптация является активным процессом, который приводит к позитивным (адаптированность) или негативным (стресс) результатам<sup>3</sup>.

Н. Д. Ватутина подчеркивает, что сущностью социально-психологической адаптации является баланс между устойчивостью организма и изменчивостью (достижением новых состояний), который осуществляется на уровне способов его взаимодействия со средой и на уровне адаптивных механизмов<sup>4</sup>.

Практика показывает, что у одних детей адаптация протекает очень быстро и легко, почти с первой недели, а у других длительно и трудно.

В классификации процесса адаптации у Ю. А. Макаренко выделены хорошая, удовлетворительная и плохая адаптация.

Р. В. Тонкова-Ямпольская и Н. М. Аксарина различают по степени тяжести следующие виды адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению: *легкую* (ребенок привыкает к детскому саду в течение месяца, спокойно уже остается на сон, хорошо ест, идет на контакт с детьми и взрослыми, в сад идет с хорошим, веселым настроением, не плачет, может обратиться ко взрослым за помощью); *средней тяжести* (ребенок приспосабливается за два-три месяца; по утрам все еще может плакать, но через какое-то время забывается и начинает играть с детьми, плохо ест, не сразу засыпает); *тяжелую* (для приспособления требуется от трех до шести месяцев; эти дети часто болевают и редко ходят в детский сад, поэтому привыкнуть им сложнее; они не идут на контакт со взрослыми и детьми; очень часто истерично плачут, их почти невозможно успокоить) и *очень тяжелую* (ребенок приспосабливается от шести месяцев и более; тут стоит задуматься стоит ли ребенку оставаться в детском саду, возможно, что он — «несадовский» ребенок)<sup>5</sup>.

Анализ результатов современных психолого-педагогических исследований позволил выделить основные факторы адаптации ребенка к новым условиям и требованиям жизни. Эти факторы взаимосвязаны и отражают физическое, психическое и социальное развитие ребенка (тип нервной системы, возраст ребенка, состояние его здоровья, уровень развития, условия воспитания в семье).

Первый фактор отражает состояние здоровья и уровень физического и нервно-психического развития ребенка.

У здоровых детей адаптация проходит намного легче, чем у соматически ослабленных. Тяжелее всего адаптация к ДООУ проходит у детей слабой группы здоровья. Это те дети, у которых наблюдаются частые обострения по состоянию здоровья. Такие дети часто болеют. Частые заболевания неблагоприятно влияют на длительность и успешность процесса адаптации ребенка.

Следующие детерминанты адаптации ребенка — это факторы биологического и социального анамнеза. По мнению Р. В. Тонковой-Ямпольской и Т. Я. Черток, биологические факторы (токсикозы и заболевания матери во время беременности, сложные роды, внутриутробная гипоксия, перинатальная энцефалопатия или минимальные мозговые дисфункции, заболевания в период новорожденности и в первые месяцы жизни, частота заболеваемости перед поступле-

---

<sup>2</sup> См.: Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2001. С. 21–35.

<sup>3</sup> См.: Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ : практ. пособие. Воронеж : Учитель, 2006. 236 с.

<sup>4</sup> См.: Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад. М. : Просвещение, 1993. 170 с.

<sup>5</sup> См.: Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М. : Просвещение, 1991. 228 с.

нием в детское учреждение и др.) могут впоследствии проявиться в виде пси-хомоторных и поведенческих расстройств, нарушения памяти, речи и эмоциональной не-уравновешенности.

Несоблюдение режима сна и бодрствования, нездоровая пища или нерегулярность в приеме пищи — все это может истощить нервную систему ребенка и осложнить период адаптации.

Следующий фактор — это возраст, в котором ребенок поступает в детское учреждение. Первые шесть месяцев жизни ребенок привыкает к тому, кто за ним ухаживает. Формируется привязанность и способность к любви и близким отношениям. Во втором полугодии ребенок активно познает окружающий мир, его возможности расширяются, но остается зависимость от взрослого. У ребенка возникает сильная эмоциональная привязанность к человеку, которая усиливается в период от девяти-десяти месяцев до полутора лет. У маленького ребенка ярко выражена потребность в безопасности, которая удовлетворяется с помощью близкого взрослого человека. Примерно в восемь месяцев ребенок демонстрирует страх при появлении незнакомых людей. расставание с матерью в этом возрасте проходит очень болезненно и приводит ребенка в отчаяние.

Как показывает практика, самый лучший возраст, когда ребенка следует отдавать в садик, это 3–3,5 года. Трехлетние дети отличаются адаптационными возможностями, в отличие от двух- и четырехлеток. У двухлетки сильная привязанность к матери, ему труднее привыкнуть к новой обстановке. Четырехлеткам сложно привыкнуть к саду из-за того, что они привыкли к домашнему режиму.

К социальным факторам относятся условия жизни в семье: состав семьи, особенности воспитательных воздействий, стиль и характер общения с ребенком, а также формирование у ребенка умений, навыков и личностных качеств.

Н. М. Аксарина выделяет ряд факторов, мешающих адаптации ребенка к дошкольному учреждению:

- слишком сильная зависимость ребенка от мамы;
- тревожность родителей и гиперопека;
- нежелание взрослых давать самостоятельность ребенку;
- воспитание ребенка в духе вседозволенности, избалованности;
- неврологическая симптоматика у ребенка или гиперактивность;
- отсутствие в доме нормального режима для малыша (завтрак, обед, сон, ужин и т. д.).

У ребенка раннего возраста на базе ситуативно-личностного общения формируется ситуативно-деловое общение только при условии совместного со взрослым овладения миром предметов. Если ребенок предпочитает только эмоционально-личностное общение с матерью, то у него неизбежно возникнут трудности в общении с другими людьми и, следовательно, адаптация будет проходить тяжело. Деловое взаимодействие, по сравнению с эмоциональным общением, более обезличенно, менее интимно и позволяет легче включить чужого человека в новую систему отношений. Таким образом, переход к новой форме общения необходим. Он обеспечит возможность относительно легкого контакта в игре с педагогами и ровесниками.

Для успешной адаптации ребенка к условиям детского сада взрослым необходимо сформировать у него положительную установку, эмоции на детский сад. Родителям нужно больше рассказывать детям интересных и веселых историй о садике или поиграть с детьми в ролевые игры, связанные с детским садом. Это зависит от профессионального мастерства воспитателей, родителей, атмосферы тепла, доброты, внимания.

Таким образом, состояние здоровья ребенка, умение общаться со взрослыми и сверстниками, сформированность предметной и игровой деятельности — основные критерии, по которым можно судить о степени его готовности к поступлению в ясли и благополучного пребывания в них.

Психологическое благополучие личности ребенка является самым необходимым условием для адаптации и полноценного функционирования ребенка в социуме, реализации его интеллектуального, личностного развития.

Несомненно, главная роль в адаптационном процессе принадлежит воспитателю. Создавая у ребенка положительное отношение к различным видам деятельности, развивая различные способности, соответствующие возрастным возможностям, формируя потребность в общении со

взрослыми и детьми, он обеспечивает решение воспитательно-образовательных задач уже в период привыкания ребенка к новым условиям и тем самым ускоряет и облегчает протекание адаптационного процесса.

#### Список использованной литературы

1. Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ : практ. пособие. — Воронеж : Учитель, 2006. — 236 с.
2. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. — М. : Просвещение, 1991. — 228 с.
3. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад. — М. : Просвещение, 1993. — 170 с.
4. Волкова Е. А. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2012. — 67 с.
5. Зайцева Н. Г., Галушко И. Г., Бичанина Т. В. Адаптация ребенка в детском саду // Концепт. — 2016. — Т. 26. — С. 261–265.
6. Костяк Т. В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду : учеб. пособие. — М. : Академия, 2008. — 176 с.
7. Остроухова А. Успешная адаптация // Обруч. — 2012. — № 3. — С. 16–18.
8. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2001. — С. 21–35.
9. Теплюк С. Н. Улыбка малыша в период адаптации // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 3/4. С. 46–51.
10. Тимерьянова Л. Н., Кремлякова А. Ю. Организация психологического сопровождения адаптации детей в дошкольном учреждении : учеб.-метод. пособие. — Уфа : Ин-т развития образования Республики Башкортостан, 2011.

УДК 378.915

*И. С. Исаева, Е. А. Верескунова*

### К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионального становления студентов-психологов в процессе обучения в высшем учебном заведении. Дана психологическая характеристика студенческого возраста. Раскрывается содержание понятия «профессиональное становление» и анализируются психологические критерии и факторы профессионального становления студентов.

*профессия; профессиональный выбор; профессиональное становление; студенческий возраст*

*I. S. Isayeva, E. A. Vereskunova*

### TO THE QUESTION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents a theoretical analysis of the problems of the professional development of psychology students in the process of training in a higher educational institution. The psychological characteristic of student age is given. The content of the concept of “professional development” is revealed and psychological criteria and factors of professional development of students are analyzed.

*profession; professional choice; professional development; student age*

В нестабильных, постоянно меняющихся политических, экономических и социальных условиях современного мира остро востребованы профессионалы, способные быстро и эффективно адаптироваться, пересматривать и реализовывать свои жизненные и профессиональные планы, применять свои знания в совершенно новых для них условиях.

Перед молодыми людьми, получающими новые профессии, рынок труда ставит совершенно новые задачи, для реализации которых необходимо сформировать определенные профессиональные качества.

Современные условия на рынке труда диктуют необходимость разработки и внедрения новых педагогических технологий подготовки профессионалов, способных в условиях жесткой конкуренции проявлять активность, творчески решать нестандартные задачи, находить возможности для самосовершенствования, уметь планировать, пересматривать и достигать поставленные цели.

В современной науке вопрос профессионального становления личности рассматривается с разных сторон. В последние годы он изучается с точки зрения психологии (М. С. Лукова, Н. В. Евтешина, И. С. Исаева, И. В. Кулишевская, Н. А. Фомина, М. В. Донцова, А. А. Буянов и др.), педагогики (Л. А. Байкова, Т. А. Гончар, Н. С. Спинжар и др.), психологии развития, акмеологии (М. Г. Гераськина и др.), социологии (Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин).

Анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов в современной науке позволил увидеть вариативность в трактовке и понимании как содержательного компонента данного понятия, так и его процессуального аспекта.

В самом обобщенном виде сопровождение исследователями определяется как метод, сущностью которого является специфическое специально организованное субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, в результате которого создаются условия для оптимального развития обучающихся, формируется способность эффективно осуществлять жизненные выборы.

Студенчество как особая группа появилось в Европе в XII в., в то же время, что и институты. Средневековое студенчество было совсем не однородно и в обществе, и в возрастном отношении. С развитием капитализма и увеличением общественной значительности высочайшего образования роль студенчества в жизни общества растет. Студенчество считается не только источником пополнения квалифицированных сотрудников, интеллигенции, но и само представляет достаточно множественную и весомую социальную группу. Единство целей в получении высшего образования, единственный характер ценностей труда — учеба, тип жизни, интенсивная роль в общественных делах вуза содействуют выработке у студенчества сплоченности. Это имеет место в обилии форм коллективистской работы студентов.

Студенческий возраст (юность) — завершающий этап социализации. Учебная деятельность и ролевая социальная система на представленном рубеже создают условия для развития интеллектуально-личностных характеристик. Ключевая общественная задача представленного возраста — выбор профессии.

Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует актуальные пути молодежи, со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими результатами. Расширяется спектр общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности. Иным важным элементом эмоционального основания профессионального самоопределения и обеспечивающим готовность юношества к предисловию в новую, «взрослую» жизнь считается наличие возможностей и необходимостей, которые дают возможность с вероятной полнотой воплотить в жизнь себя на гражданском поприще, в труде, грядущей домашней жизни. Это, в первую очередь, потребность в общении и овладение методами его воплощения, во-вторых, абстрактное мышление и умение ориентироваться в всевозможных формах абстрактного знания (научном, художественном, этическом, правовом), что выступает в облике сформировавшихся почв научного и штатского миропонимания, а еще развитой рефлексии, с поддержкой которой гарантируется осмысленное и критичное отношение к себе, в-третьих, потребность в труде и дееспособность работать, овладение трудовыми способностями, позволяющими подключиться в производственную работу, осуществляя ее на креативных началах (И. Ю. Кулагина, Е. А. Климов, Л. С. Пряжников и др.).

Совместные мировоззренческие розыски «заземляются» и конкретизируются юношеством в актуальных намерениях. Чем старше молодой мужчина и женщина, тем насущнее делается надобность актуальных выборов становления. Из большого количества представляемых, дивных или же отвлеченных вероятностей начинает «проступать» некоторое количество настоящих и применимых разновидностей, меж которыми и стоит избирать. Ясно, что почти все в молодости вырисовывается только в самом общем облике. Наиболее необходимым и сложным делом делается для юношества выбор профессии. Психологически устремленный в будущее и предрасположенный, в том числе и в мыслях, «перепрыгивать» сквозь незавершенные рубежи, молодой мужчина отлично осознает, что оглавление данной грядущей жизни до этого всего находится в зависимости от такого, сможет ли он верно («лично и правильно») избрать профессию.

Период профессиональной подготовки (термин Е. А. Климова) не имеет буквально фиксированных возрастных границ и начинается как в подростковом возрасте, так и на этапе ранней или поздней юности. Студентов средних и высших учебных заведений роднит верность к профессии в форме соответственной учебной и самовоспитательной работ, ориентация на конкретную профессиональную деятельность. Впрочем, на предыдущих возрастных шагах развитие в профессиональном направлении считалось продуктом всевозможных, но не профессиональных обликов работы. Ныне она интегрирована в профессиональную подготовку и определяет все облики работы человека.

Первоначальная стадия подготовки в высшем учебном заведении характеризуется активным усвоением и принятием главных профессиональных компетенций, оценкой избранной области труда, включением Я-концепции в развивающийся образ профессии, то есть становление своего профессионального сознания. В. А. Шпота утверждает, что этот период адаптации не является стабильным, поэтому характеризуется возникновением проблем: состояний «нарушения» в осуществлении запланированных<sup>1</sup>.

В процессе получения знаний о профессии человек соотносит себя и представителей избранной профессии. Важным требованием для эффективного профессионального самоанализа является знание и понимание о перечне значимых для профессии качеств.

Сложившаяся профессиональная идентичность считается одним из признаков зрелости человека как специалиста в своем деле. Кризис в формировании профессиональной идентичности, напротив, может говорить о некомпетентности человека в разрешении поставленных профессией задач.

До завершения учебы в средних учебных заведениях развитие профессионального направления выступает одной из сторон становления личности, а в студенческом возрасте данное направление является центральным, стержневым, нюансом психологического становления.

Научные изыскания В. И. Степанского демонстрируют, что одним из весомых психологических критериев, позволяющих всецело открыться тем качествам студентов, которые присущи специалисту, считается подключение молодежи в среду профессионализации. Переход человека к профессиональной подготовке, профессиональному обучению раскрывает качественно новый период в становлении его профессиональной направленности на основе преобразования личности и индивидуальности.

Приобщение к профессиональной сфере рассматривается как важная база жизнедеятельности, которая упорядочивает бытие студента, делает его осознанным. При разработке критериев моделирования профессиональных ситуаций, выполнения профессиональной или адекватной ей общественной работы происходит осознание сути профессии, складывается образ профессии, формируется профессиональное самосознание и профессионально значимые свойства личности, компетентная пригодность, появляются психологические свойства, близкие к чертам специалиста.

Эмоциональная увлеченность профессией считается главным механизмом профессионализации на исходном рубеже обучения в вузе. Позитивное отношение к профессии будет

---

<sup>1</sup> См.: Шпота В. А. Профессиональная идентичность специалиста: сущность, этапы формирования // Вестник Брянского государственного университета. Брянск, 2008. № 1. С. 140–143.

заключаться в том, что в эмоционально привлекательной профессиональной деятельности может быть реализован ряд потребностей субъекта, социальных, экономических, личностных, которые содействуют становлению выполнения данной деятельности мотивированной, в результате чего компетентная направленность будет более устойчивой.

Эмоциональная составляющая профессионального направления будет иметь стойкий характер при условии наблюдения студентами за работой экспертов, которых на рубеже обучения представляют преподаватели вуза. Компетентная работа обязана отвечать ряду притязаний: она обязана быть доступной для наблюдения, иметь выраженный эмоциональный характер, чтобы затронуть чувства студента и стать социально значимой, привлекательной, престижной для него. Именно в студенческом возрасте положительные эмоции, образующиеся при подключении в среду профессионализации, приобретают особенный смысл для креативного и важного осуществления студентами учебно-профессиональной и далее собственно профессиональной деятельности, для максимальной социальной отдачи специалистов с высшим образованием.

По мнению А. А. Бодалева, в этот возрастной этап компетентная тенденция выступает как новообразование и складывается в особенной, не свойственной студентам раньше, работе. Впервые учебно-профессиональная или трудовая деятельность, или та и другая вместе, становятся основным типом деятельности, в рамках которой и складывается понимание себя в профессии (когнитивный компонент), которое позволяет студенту перейти на новый социальный уровень, направленный на становление себя в профессии.

Между весомых преобразований мотивационно-потребностного компонента отличается такая направленность, как увеличение роли внутренней мотивации. Другими словами, увеличивается побуждение к самореализации и складывается личностное отношение к профессии. Происходит понимание проблем, связанных не только лишь с обучением в вузе, но и со спецификой реализации в дальнейшем профессиональных функций. По мере усвоения знаний, формирования навыка в профессии внешние цели обучения интериоризируются и больше схожи с личностными целями. Это переустройство мотивационной сферы присваивает будущему специалисту автономию в сфере профессионального подъема, свободу от сопутствующих моментов в профессиональном развитии и вероятность объективно оценивать обстоятельства личной работы, личные удачи по ее изучению. С развитием мотивационно-потребностного компонента компетентная направленность начинает носить более стойкий характер. Происходят глубокие конфигурации важных смысловых образований, обуславливающих вхождение в профессиональные трудности.

Постепенно отношение к профессии начинает формироваться под воздействием условий, проистекающих из самой трудовой деятельности, ее специфичности, в умелый контекст подключаются личные цели и ценности.

Изменяется иерархия побуждений, происходит решение вопроса, состоящего в установлении пропорции социальной значимости и личностного значения труда. Появляется связь между личными и общественными побуждениями к труду, что вызывает у студента стремление рассматривать профессиональную деятельность как средство самореализации. Этап профессиональной подготовки в вузе связан с нарастанием тенденции к индивидуализации во всех компонентах профессиональной направленности, потому что закладывается профессионально-психологический образ на базе становления самосознания и свойств, весомых для специалиста. Результатом становления профессиональной направленности выступает осмысление собственной будущей профессии и себя в ней, появление конкретного отношения к собственному труду, а еще готовности к интенсивной самостоятельной деятельности в профессиональной сфере и стремление к совершенствованию в ней. Профессиональной направленности принадлежит основная роль в формировании профессионализма.

Теоретический анализ литературы позволил нам отметить особенности развития профессиональной направленности студентов на всевозможных шагах обучения в вузе. На исходном рубеже вузовского обучения эмоционально-чувственные переживания и отношения считаются важными элементами таких психических феноменов, как образы «профессии» и «Я-профессионала». Под образом профессии мы осознаем представления человека о выбран-

ной профессии и его отношение к ней. Образ Я-профессионала — знание о собственном профессионально-функциональном состоянии в этот момент, собственном пространстве в системе межличностных отношений, собственных способностях и лимитированиях. Эмоциональная составляющая направленности заполняет эти образы чувственным содержанием, а когнитивные и поведенческие составляющие — оптимальным. Образы профессии и Я-профессионала считаются одной из особенностей развития профессиональной направленности, направляя субъекта профессионализации в пространстве профессионального самоопределения.

В процессе последующего изучения профессиональная направленность личности наполняется оптимальным содержанием, когнитивные структуры психики отвечают за реализацию собственных мотивированных программ профессионального становления. Цели учебно-профессиональной деятельности — это осмысленные и осознанно принятые как желаемые образы профессии и Я-профессионала, выступающие в качестве промежуточных или конечных итогов профессионализации. Цели профессиональной и учебно-профессиональной деятельности многообразны и имеют все шансы быть промежуточными и конечными, легкодостижимыми и труднодостижимыми, но осмысленные цели, как правило, выражаются в облике концептуального проекта будущего в профессиональной сфере личности. Способность субъекта профессионализации к целеполаганию считается особенностью развития профессиональной направленности на уровне перспективно-мотивированного и мотивационно-потребностного компонентов.

Итак, на заключительном этапе обучения студентов прослеживается тенденция формирования смысловых образований, связанных с профессиональной деятельностью и тем, что с ней сопряжено. По степени влияния на устойчивость субъективного отношения к профессии, выделяют следующие смысловые образования: личностный смысл, смысловую установку, личностную ценность.

Таким образом, профессиональное становление личности является важным элементом развития личности и происходит как за счет получения профессионального образования, так и за счет самосовершенствования, самообразования. Этот процесс условно можно считать длящимся в течение всей жизни человека, вплоть до полного прекращения профессиональной деятельности. Однако студенческий период считается ключевой стадией профессионального становления, так как, именно будучи студентом, человек приобретает необходимые для профессиональной деятельности знания, навыки, развивает личностные качества. В то же время профессиональное становление можно рассматривать и как начальную стадию профессионального развития, ограниченную периодом обучения в вузе и приобретением первого профессионального опыта.

#### Список использованной литературы

1. Албитова Е. П., Рогалева Г. И. Педагогическая поддержка студентов-первокурсников как средство их адаптации к вузовскому образованию // Вестник Бурятского государственного университета. — 2013. — Вып. 1. — С. 217–225.
2. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 2.
3. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. — 2013. — № 3. — С. 37–48.
4. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентир. моногр. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2003.
5. Колмогорова Л. А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 4. — С. 100–103.
6. Науменко Ю. В. Психология профессиональной пригодности. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — С. 76.
7. Шпота В. А. Профессиональная идентичность специалиста: сущность, этапы формирования // Вестник Брянского государственного университета. — Брянск, 2008. — № 1. — С. 140–143.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье отражена актуальность проблемы изучения особенностей проявления механизмов психологической защиты у юношей и девушек. Приведены результаты исследования полотипичных видов механизмов психологической защиты личности. Представлены рекомендации, направленные на развитие адаптивных форм поведения у юношей.

*механизмы психологической защиты личности; юношеский возраст*

М. S. Lukova

## FEATURES OF THE MANIFESTATION OF THE MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF PERSONALITY BOYS AND GIRLS

The article states the urgency of the problem of studying the characteristic features of manifestations of psychological defense mechanisms. The results of the research of psychological defense mechanisms typical of the boys and girls. The recommendations aimed at the development of adaptive forms of behavior in young men are presented.

*psychological defense mechanisms; youth (age)*

Юношеский возраст — важнейший этап психического развития личности, этап личностного и профессионального самоопределения. Данный период характеризуется возникающими ситуациями принятия решений, определяющих будущее, личностное благополучие, профессиональные успехи и пр. Молодые люди нередко сталкиваются с конфликтными, трудными, противоречивыми ситуациями. Именно поэтому одной из задач сопровождения личностного развития юношей является помощь в понимании ими мотивов и особенностей своего поведения, формирование адаптивных форм поведения. Как известно, одним из мощных факторов, определяющих индивидуальный стиль поведения, являются механизмы психологической защиты личности. Они, как проявления бессознательной психической активности, формирующейся в онтогенезе на основе взаимодействия генотипических свойств с индивидуальным, конкретно-историческим опытом развития личности в определенной социальной среде и культуре, способны усугубить, смягчить или нейтрализовать личностные реакции на эмоционально значимые стимулы, что указывает на возможность и необходимость изучения полотипичных особенностей проявления тех или иных механизмов защиты.

Защитные механизмы стали предметом изучения таких ученых как А. Адлер, Ф. Е. Васильев, Р. М. Грановская, А. Еремеева, Э. Киршбаум, И. М. Никольская, Г. Салливан, Е. Т. Соколова, Т. В. Тулупьева, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни и др.

Целью нашего исследования стало выявление полотипичных особенностей проявления механизмов психологической защиты личности в юношеском возрасте. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». В опросе приняли участие 100 студентов (74 девушки и 26 юношей) Института психологии, педагогики и социальной работы, а также факультета физической культуры и спорта.

Теоретико-методологической базой исследования выступили принцип системного подхода к изучению личности (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, В. М. Русалов), положение об адаптивной функции психологической защиты (З. Фрейд, А. Фрейд, Р. Плутчик и др.), структурная теория защит «Эго» Р. Плутчика.



Для получения эмпирических данных использовался опросник «Индекс жизненного стиля (LSI)» Плутчика — Келлермана — Конте, определяющий ведущие механизмы психологической защиты личности: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивные образования. Поскольку наиболее ярко гендерные особенности поведения проявляются в ситуациях взаимодействия, то нами была также использована методика В. В. Бойко, определяющая следующие стратегии защиты в общении: миролюбие, избегание, агрессия.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Индекс жизненного стиля (LSI)» (рис. 1) позволяет говорить о том, что у участвующих в исследовании студентов наиболее ярко проявляющейся психологической защитой является подавление и отрицание.

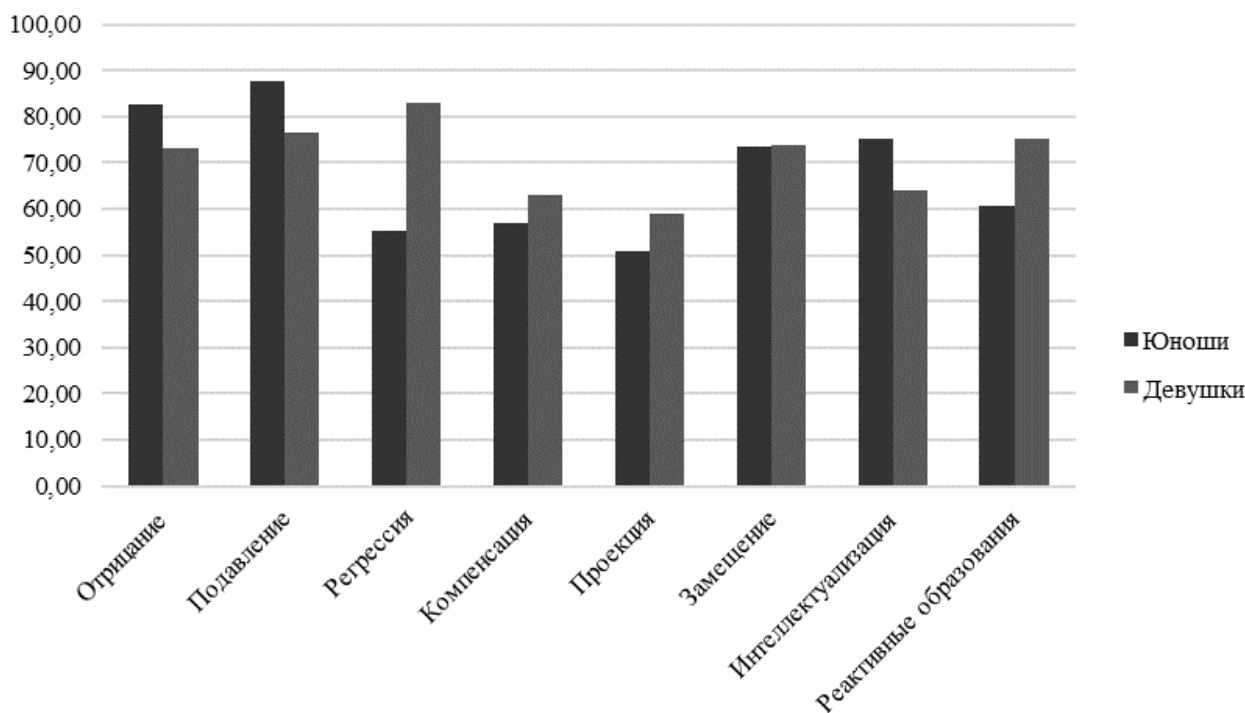


Рис. 1. Средние показатели механизмов психологической защиты у юношей и девушек по методике «Индекс жизненного стиля (LSI)» Плутчика — Келлермана — Конте

Подавление часто рассматривается как форма избирательного забывания и связано с переживанием обиды, источником которой часто выступает «неправильное» или «несправедливое» поведение близкого человека. Подавление обиды приводит к искажению отношений.

Отрицание как ведущий защитный механизм в юношестве связывается с обретенной самостоятельностью. Мнение родителей, других взрослых, педагогов часто воспринимаются как «чужие», «несовременные», то есть отрицаются.

Анализ представленных данных также указывает на то, что у юношей более выражено, в отличие от девушек, стремление к отрицанию, подавлению и интеллектуализации. У девушек выражена тенденция к использованию регрессии, компенсации, проекции и реактивного образования.

При помощи U-критерия различий Манна — Уитни было установлено, что у юношей и девушек из всей выборки опрошенных существуют достоверные различия между проявлением таких механизмов психологической защиты, как подавление (0,004,  $p = 0,05$ ), регрессия (0,000,  $p = 0,05$ ) и реактивные образования (0,033,  $p = 0,05$ ). Это говорит о том, что студенты в зависимости от пола склонны к применению данных защит с разной степенью интенсивности, тогда как остальные механизмы проявляются одинаково сильно или слабо. Результаты получены с помощью методики В. В. Бойко, которая определяет стратегии защиты в общении (рис. 2).

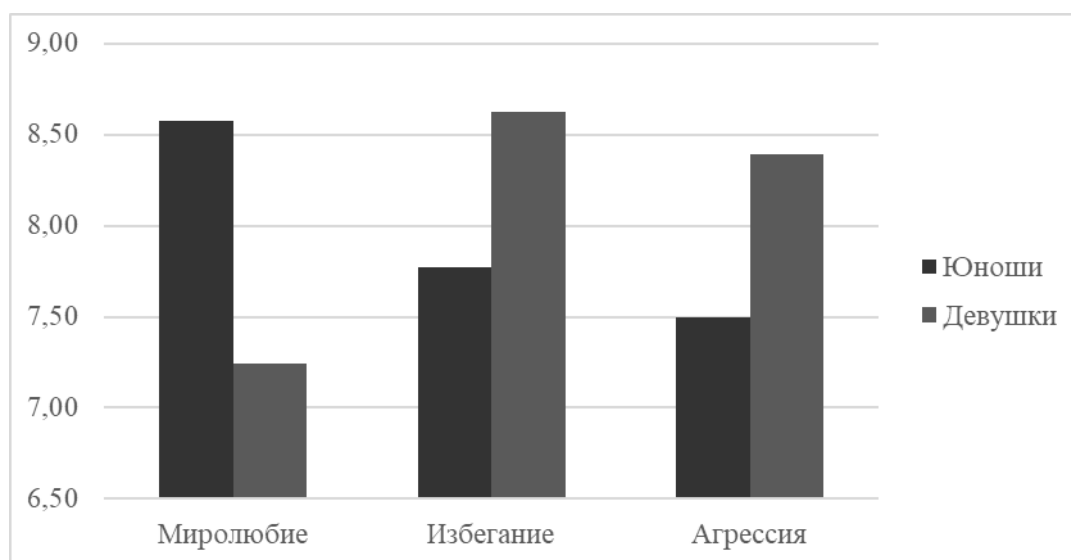


Рис. 2. Средние показатели стратегий защиты у юношей и девушек по методике В. В. Бойко

На основе представленных данных можно сделать вывод о том, что различия между использованием миролюбия, избегания и агрессии у представителей мужского и женского пола незначительны. Однако отметим, что миролюбие в общении склонны демонстрировать юноши, тогда как агрессию и избегание — девушки.

На наш взгляд, полученные данные явно отражают гендерные особенности общения и стратегий взаимодействия. Так, известно, что идеальный образ мужчины предполагает способность руководствоваться преимущественно разумными, логическими доводами в своем поведении. Миролюбие как стратегия предполагает ведущую роль интеллекта и характера. Интеллект же нейтрализует энергию эмоций. Именно поэтому юноши показали большую склонность к использованию стратегии избегания, так как именно она предполагает экономию интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Конечно, рассматриваемая стратегия может носить психогенный характер и указывать на ригидность, безволие, стремление к избеганию неудач. Для подтверждения связи данной стратегии с личностными характеристиками необходимо проводить дополнительное обследование в рамках последующих исследований.

Эмоциональность как социально приемлемая черта женщин определяет, на наш взгляд, особенности поведения, выраженные в том, что они склонны использовать агрессию как механизм защиты в общении.

Понимание своих психических особенностей, мотивов поведения, стратегий преодоления стрессоров, развитие адаптивных стратегий поведения — это важные задачи достижения гармоничного личностного развития.

Так, девушкам рекомендуется более рационально анализировать фрустрирующие события и прибегать к компромиссу или сотрудничеству в связи с тенденцией к доминированию избегания и агрессии как стратегий защиты. Также следует использовать зрелые способы решения проблем. Повышение самооценки и улучшение навыков самопринятия с ослаблением зависимости от мнения окружающего социума способствует гармонизации личности девушек и приведет к ослаблению преобладающих у них механизмов психологической защиты, а именно регрессии и реактивных образований.

При помощи эмоционального включения в происходящие события и проработки навыков самоанализа юноши смогут достичь гармоничного развития собственной личности. Также рекомендуется проговаривать свои переживания, не опасаясь реакции окружающих, что приведет к затуханию такого защитного механизма, как подавление.

Выявленные полотилические особенности проявления защитных механизмов личности позволяют говорить о некотором влиянии гендерных стереотипов на выстраивание стратегий поведения юношами и девушками.

К общим рекомендациям совладания можно отнести ряд положений.

1. Как правило, юноши воспринимают свою реальную жизнь как только подготовку к будущему, так как чаще всего в этот период они учатся, осваивая профессиональные знания. Такое положение может приводить к легкомысленному, несерьезному отношению к настоящим событиям, а значит необходимо поощрять формирование ответственного отношения к сегодняшнему дню как к определенной ступени личного и профессионального роста.

2. Юношеский возраст часто характеризуется желанием молодого человека, с одной стороны, сохранить свою индивидуальность, а с другой стороны — быть частью референтной группы, быть как все. Преодоление зависимости от мнения других, большинства, группы происходит в процессе повышения своего авторитета, своей самооценки. Тогда юноша готов к решению о том, выйдет ли он из группы или скорректирует ее влияние на свою жизнь.

3. Необходимость соотношения реальных событий, целей, возможностей с виртуальными, планируемыми, желаемыми результатами.

УДК 376.1

*Е. А. Макеева, М. А. Митина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье рассматривается проблема взаимосвязи, взаимообусловленности мотивации учения и личностно ориентированной направленности инклюзивного обучения. Представлены результаты диагностики качественных особенностей мотивации учения младших школьников с нарушениями в развитии.

*мотивация учения; младшие школьники с нарушениями в развитии; особые образовательные потребности; инклюзивное образование*

*Е. А. Makeeva, M. A. Mitina*

### **THE FORMATION OF LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL PROBLEMS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS**

The article discusses the problem of the relationship, interdependence of the motivation of learning and the personality-oriented orientation of inclusive learning. Diagnostic results of the qualitative features of the motivation for teaching young students with developmental disabilities are presented.

*learning motivation; elementary students with developmental disabilities; special educational needs; inclusive education*

На современном этапе общественного развития ориентация на реализацию личностного потенциала определяет направления инклюзивного образования. Процесс реорганизации российского общего и специального образования в последние десятилетия существенно изменил подходы к проблеме нарушенного психического развития у детей.

Проблема взаимосвязи, взаимообусловленности мотивации учения и личностно ориентированной направленности инклюзивного обучения во всей ее многогранности и комплексности достаточно актуальна. Поэтому мы считаем необходимым и своевременным изучение особенностей мотивации учения у младших школьников с нарушениями в развитии и разработку практических рекомендаций по формированию у них мотивации к учению.

Младший школьный возраст — это особый период в жизни ребенка, когда выполняются многие виды деятельности, но ведущей среди них является учебная. Эта деятельность определяет возникновение центральных психологических новообразований данного возраста, определяет общее психическое развитие младших школьников, развитие их личности. Основная особенность учебной деятельности, по мнению Д. Б. Эльконина, заключается в том, что это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Важным условием формирования учебной деятельности является мотивация, связанная с возрастными особенностями ребенка, но не возраст как стадия созревания определяет содержание мотивации, а характер деятельности ребенка и система его взаимодействий с окружающими людьми в этом возрасте. Успешность учения зависит от дидактического мастерства учителя и находится в большой зависимости от того, насколько учащийся стал субъектом учебной деятельности, то есть каково его отношение к предмету изучения, средствам и способам достижения поставленных целей, к себе, учителю и соученикам. Однако максимальный эффект может быть достигнут лишь при наличии у учащегося внутренних побуждений к усвоению соответствующих знаний, а также мотивов. Многие авторы отмечают, что в сложной структуре формирующейся личности ребенка с отклонениями в развитии мотивационно-потребностная сфера занимает существенное место (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. Ю. Кулагина и др.).

Изучение мотивов учебной деятельности у детей с ЗПР в первом классе, то есть на стадии перехода от одной ведущей деятельности к другой (игра-учение), представляет интерес как для понимания психологических причин трудностей включения детей с задержкой психического развития (ЗПР) в инклюзивный учебный процесс, так и для понимания механизма смены ведущей деятельности в целом.

В ходе нашего исследования на этапе констатирующего эксперимента психологическая диагностика качественных особенностей мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) осуществлялась в сравнении с умственно отсталыми школьниками (УО). При изучении мы исходили из положения о том, что мотивация — это многоуровневая система, в которой одни побуждения осознаются лучше, другие — хуже, а некоторые не осознаются вообще. Нам важно было определить не только наличие или отсутствие учебной мотивации, но и увидеть структуру мотивационной сферы, выделить ведущие и соподчиненные мотивы, побуждающие ученика к учению, и их место в иерархии учебной деятельности младших школьников с нарушениями в развитии.

В нашем исследовании диагностика качественных особенностей мотивации учения у младших школьников с нарушениями в развитии осуществлялась по следующим показателям:

- 1) вид личностно значимой деятельности учащегося (становление учения как одного из видов личностно значимой деятельности учащегося);
- 2) личностно значимые для учащегося субъекты (учителя, товарищи, родители), влияющие на отношение учащегося к учению;
- 3) знак отношения учащегося к учению (положительный, отрицательный, нейтральный), соотношение социальных и познавательных мотивов учения в иерархии;
- 4) отношение учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию.

Экспериментальные данные показали, что у детей с задержкой психического развития на начальном этапе инклюзивного обучения мотивация не представляет собой однородного образования. Предпочтение игровой деятельности наблюдалось у 53 % детей, у 33 % детей доминирует учебная деятельность и у 14 % детей — другие виды деятельности (музыка, ри-

сование и т. д.). Дети с ЗПР находятся в большинстве своем под влиянием наличной ситуации, внутренний мир их небогат. Школьная ситуация иногда остается ими не понятой. Отсюда неумение подчиняться школьным требованиям, сосредоточиться на задании. Как показывают наблюдения, учащиеся с ЗПР, которые в качестве значимой деятельности выделили учение, по-разному реально относятся к нему. Среди них есть те, которые более активны на уроках, проявляют больше инициативы при выполнении различных учебных заданий. Другие дети на уроках пассивны, часто отвлекаются, нередко нарушают дисциплину, не проявляя интереса к выполняемой работе. Они довольно редко поднимают руки, часто становятся всего лишь слушателями обсуждений в классе. Чтобы включить таких учащихся в общую работу класса, необходим постоянный контроль за ними со стороны учителя, помощь и эмоциональная поддержка их самых небольших успехов.

При выделении лично значимой деятельности первоклассники с умственной отсталостью с трудом дифференцируют отношение к отдельным явлениям школьной жизни. В качестве значимой учебную деятельность отметили 8,3 % умственно отсталых школьников. Но это не означает полноценного отношения к учебной деятельности и отдельным сторонам учебного процесса. При этом надо отметить, что у учащихся имели место правильные ответы относительно того, как следует себя вести на уроках, но реальное поведение этих детей иногда было очень неустойчиво и ситуационно, в большей степени зависело от занимательности учения, возникающих трудностей и успехов. Что касается игровой деятельности, то ей было отдано предпочтение 29,2 % испытуемых, удельный вес других видов деятельности составил всего 12,5 %, остальные 50 % были не в состоянии ответить на вопросы, не понимали их содержания и не могли выделить лично значимую деятельность.

Внеучебную деятельность лично значимой называли 67 % детей с задержкой психического развития и 41,7 % умственно отсталых детей. Это можно объяснить тем, что в первом классе учение для большинства детей с ЗПР непривлекательно из-за неготовности к школьному обучению, «смысловых барьеров», низкой обучаемости, неуспехов в учебе. В результате этого появляются отрицательные эмоции, тревожность по поводу оценивания их деятельности. Эти данные дают возможность предположить, что у части детей с ЗПР в какой-то мере присутствует мотивация к учению, но в дальнейшем она не получает развития. В процессе обучения в начальных классах имеющиеся потенциальные мотивационные возможности не реализуются.

Детей с ЗПР привлекает сам процесс выполнения тех или иных действий, по сравнению с собственно содержательной стороной работы. Видимо, это обусловлено большей доступностью, легкостью для них выполнения отдельных действий; углубление в содержание изучаемого материала затруднено и здесь сложнее добиться успеха. Этому предположению соответствует и то, что многие учащиеся с ЗПР склонны к наиболее легким видам работы, автоматическому следованию указаниям учителя. Интерес к содержанию учебных предметов обычно связан с новизной материала, сменой видов работы. Учащихся с ЗПР в большей мере привлекает и наглядная сторона обучения, и вводимые на некоторых уроках игровые элементы. У детей с задержкой психического развития проявляется интерес к учебным предметам, но обусловлен он заинтересованностью в выполнении отдельных действий («нравится считать», «получается очень быстро» — несмотря на то, что неправильно). Интерес к содержанию учебных предметов связан с большим желанием получить одобрение учителя, сменой видов деятельности и с новизной материала, причем новизна понимается узко (не как познание нового, освоение нового).

У умственно отсталых школьников более бедные учебные интересы. В основном интерес у них проявляется к очень ограниченному числу предметов — физкультуре, музыке, рисованию, иногда — только к какому-либо одному предмету.

Анализируя результаты, отметим, что на фоне положительного отношения к учению у детей с ЗПР отмечается высокий показатель мотивации избегания неприятностей, которые часто придают отрицательную эмоциональную окраску учебной деятельности. У 17,4 % детей

с ЗПР обнаружена связь мотива получения похвалы с мотивацией избегания наказания. У 15,2 % учащихся был отмечен страх неодобрения со стороны учителя. 41,4 % первоклассников с ЗПР, указавших на мотив избегания неприятностей, связывают наличие этих мотивов с боязнью различных оценок по поводу неуспехов со стороны родителей («Боюсь, будут ругать родители...»), «Родители не пустят гулять», «Боюсь, мама будет громко кричать, и ругать» и т. д.)

Сравнительное изучение мотивации учения у младших школьников с нарушениями в развитии позволило выявить следующие особенности мотивации учения у детей с отклонениями в развитии и сделать основные выводы:

- у первоклассников с ЗПР не наблюдается устойчивых развернутых связей между компонентами мотивационной сферы «успешность обучения — развитие целей — проявление познавательных мотивов»;

- у детей с ЗПР по мере обучения в первом классе не происходит развития мотивации учения из-за отсутствия в ней таких компонентов мотивационной сферы, как познавательные мотивы и целеполагание;

- субъективная сторона учебной деятельности является очень значимой для младших школьников с ЗПР;

- ведущим мотивом для детей с ЗПР стал мотив избегания неприятностей;

- незрелость мотивационной сферы умственно отсталых школьников характеризуется слабостью мотивов учебной деятельности и их неустойчивостью;

- мотивы деятельности умственно отсталых детей усваиваются формально, не становясь собственными мотивами и стремлениями;

- одним из важных направлений инклюзивного обучения детей с нарушениями в развитии является формирование у них разнообразных, устойчивых и деятельных мотивов учения.

Для организации конструктивной работы в условиях инклюзивной образовательной среды по формированию и развитию учебной мотивации у младшего школьника с проблемами в развитии важно знать:

- мотивация к учению имеет большое значение для эффективности образовательного процесса;

- в младшем школьном возрасте выделяются психологические особенности, характеризующие этот возраст и определяющие уровень развития учебной мотивации;

- особенностью формирования мотивации учения является положение, что она формируется и развивается только через участие ребенка в активных формах ведущей деятельности;

- фактором, способствующим формированию мотивации учения младшего школьника, является активизация учебной деятельности учащихся, которая в данный возрастной период выступает в роли ведущей деятельности;

- активное участие ребенка в учебной деятельности возможно при таком учебном процессе, в котором ученик является субъектом ведущей деятельности и который исходит из возможностей и способностей самого ученика;

- условием, способствующим формированию и развитию мотивации младших школьников, может быть развитие субъектно-субъектных отношений, то есть такая организация учебной деятельности, при которой происходит выравнивание позиций «учителя и ученика», «ученика и ученика» в процессе учебного взаимодействия;

- условием, обуславливающим генезис мотивации учения, могут выступать система оценивания достижений учащихся и конструктивное развитие их внутренней психической деятельности;

- задержка психического развития препятствует нормальному формированию учебной мотивации в ходе обучения;

- учебная мотивация у детей с ЗПР снижена, что препятствует эффективности усвоения школьных знаний, умений и навыков;

- для формирования учебной мотивации младших школьников с ЗПР необходимы специальные формы коррекционного обучения.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
РАЗВИТИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ  
В ПОЛНЫХ СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ  
(ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ)**

В статье рассматриваются теоретический анализ понимания сущности социально-психологической удовлетворенности браком в полных семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — проблемы, вызывающей массу вопросов и в области социальной работы и психологии, и в области педагогических наук.

*брак; социально-психологическая удовлетворенность браком; ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)*

E. M. Nurgaleeva

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT  
OF MARRIAGE SATISFACTION IN FULL FAMILIES  
WITH CHILDREN WITH DISABILITIES  
(LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES)**

The article deals with the theoretical analysis of the understanding of the essence of socio — psychological satisfaction with marriage in full families with children with disabilities (OVZ) — problems that cause a lot of questions in the field of social work and psychology, and in the field of pedagogical Sciences.

*marriage; social and psychological satisfaction with marriage; the limited opportunities of health (OVZ)*

Семья всегда была важной частью любого общества в истории человечества и во всех странах. Следовательно, семья становится фактором в развитии и стабильности общества. Так или иначе формирование семьи начинается и основано на браке <sup>1</sup>.

Брак — это взаимные, деликатные и сложные отношения между двумя людьми, которые играют основную роль в удовлетворении эмоционально-психологических и физических потребностей мужчины и женщины <sup>2</sup>.

Брак — это симбиоз мужчины и женщины, взявших на себя обязательства и давших клятву, соответственно изменивших себя <sup>3</sup>.

С развитием культур брак стал религиозным и священным обрядом и традицией. Однако любая неудача в браке, как обязательство и клятва, будет социально маркировать стороны. Не все браки обязательно успешны и процветают, некоторые из них приводят к разделению проживанию. Некоторые пары решают свои проблемы неудовлетворенности и недовольства путем отдельного проживания и развода. В целом со второй половины 1970-х годов удовлетворение снижается, но многие пары также предпочитают оставаться в состоянии конфликта или безразличия. Несмотря на всю эту обескураживающую информацию о браке, многие люди предпочитают создавать семьи.

<sup>1</sup> См.: Omidvar B., Fatehizadeh M., Ahmadi S. A. The Effect of Premarital Training on Marital Expectations and Attitudes of University Students in Shiraz // Journal of Family Research. 2009. N 5. Pp. 231–246.

<sup>2</sup> См.: Муркофф Х., Шэрон М. Чего ожидать, когда малыш родился: ваш незаменимый гид на первый год / пер. с англ. И. Чорного. М. : Эксмо, 2019. 624 с.

<sup>3</sup> См.: Слепкова В. И. Становление супружества: от симбиоза к зрелому партнерству. Армавир : Армавир. гос. пед. ун-т, 2018. № 10. С. 104–119.

Джон Готтман утверждает, что пренебрежение, презрение, агрессия, критика, неприязнь создаются между партнерами дистанцию и вызывают обиды. А доброта, великодушные побуждают у партнеров чувствовать заботу, понимание, признание и нужность<sup>4</sup>. Существует множество доказательств того, что чем больше добра получает человек, тем более добрым он становится. На основе исследования Джона Готтмана можно сказать, что пара, хотящая иметь стабильные, здоровые отношения, должна заблаговременно проявлять доброту в маленьких актах душевной щедрости, чтобы в дальнейшем акты встраивались в систему отношений, через которые партнеры будут взаимодействовать друг с другом<sup>5</sup>.

Говорится, что брак — это приятная связь, но результаты исследований показывают, что более половины браков в странах приводят к разочарованию и разлуке. Таким образом, большинство исследователей пытаются выяснить факторы, влияющие на уровень удовлетворенности и устойчивости в межличностных отношениях, включая брак. Согласно ряду исследований отношений супругов, компоненты эмоционального интеллекта могут оказывать влияние на удовлетворенность в браке. Интимные отношения пар нуждаются в коммуникативных навыках, таких как внимание к точке зрения другого человека, способность сопереживать восприятию того, что испытал их партнер, а также быть чувствительным и осознавать его потребности<sup>6</sup>. Супружеское удовлетворение означает адаптацию ожиданий человека от супружества и того, что он сам испытывает в жизни, что также важно<sup>7</sup>. Винч считает, что супружеская удовлетворенность является корректировкой между текущим состоянием и ожидаемым или идеальным состоянием<sup>8</sup>. Процессы, происходящие в семье, влияют на состояние социально-психологической удовлетворенности браком в полных семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Негативные последствия при взаимодействии супругов в браке способствуют проявлению различных трудностей в развитии, социализации и удовлетворенности браком в полных семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В зависимости от года, число разводов различается по странам: в Америке варьируется от 50 % до 59 %; в Испании, Португалии, Чехии и Венгрии — более 60 % распадается; в Китае находится от 20 до 29 %; в Чили — 3 %<sup>9</sup>.

Данные результаты указывают на то, что имеется низкая удовлетворенность браком, но у каждой пары есть индивидуальные причины неудовлетворенности браком, что требуется разрабатывать и развивать комплексные меры по удовлетворенности браком в полных семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Семьи, имеющие детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), приобретают большее количество трудностей в развитии удовлетворенности браком. Зачастую трудности связаны с новыми затратами, перестройкой семейных обязательств и порядков. А если в семье имеется ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), то у таких родителей появляется еще больше трудностей и беспокойств, как за ребенка и себя, так и за семью в целом. Для таких семей пишутся статьи, советы и рекомендации по воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья с целью просвещения родителей интересными методиками коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выделим ряд таких книг.

1. «Родительская Азбука» (Лапп Е. А., Барбарош Т. В., Дворецкая М. А., Самоделкина Н. С., Шипилова Е. В.). Помогает взрослым научиться понимать своих детей и использовать различные способы взаимодействия с ними<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> См.: Withe L., Rogers S. J. Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s // *Journal of Marriage and the Family*. 2006. N 62. Pp. 1035–1051.

<sup>5</sup> См.: Статистика разводов по странам мира. URL : <https://prozakon.guru/semeynoe-pravo/razvod/statistika-po-stranam.html> (дата обращения: 28.02.2019).

<sup>6</sup> См.: Gottman J. M., Levenson R. W. A two-factor model for predicting when a couple will divorce: exploratory analyses using 14-year longitudinal data. *Fam process*. 2002. N 41. Pp. 83–96.

<sup>7</sup> См.: Madden M, Janoff-Bulman R. Blame, control, and marital satisfaction: wives' attributions for conflict in marriage. *Marriage Fam*. 1981. N 43. Pp. 663–674.

<sup>8</sup> См.: Omidvar B., Fatehizadeh M., Ahmadi S. A. The Effect of Premarital Training ...

<sup>9</sup> См.: Друкерман П. Французские дети не плюются едой. Секреты воспитания из Парижа. URL : <https://www.labirint.ru/books/387755/?ymclid=15513639294822262910700002> (дата обращения : 28.02.2019).

<sup>10</sup> См.: Советы психолога — родителям детей с ОВЗ (Родительская азбука) / сост. Е. А. Лапп, Т. В. Барбарош, М. А. Дворецкая, Н. С. Самоделкина, Е. В. Шипилова. 2014. С. 1–133.



2. «Французские дети не плюются едой. Секреты воспитания из Парижа» (Pamela Druckerman). Помогает взрослым научиться понимать своих детей<sup>11</sup>.

3. «Чего ждать от первого года» (Хейди Муркофф и Шэрон Мазел). Дает практические и подробные рекомендации родителям, как заботиться о ребенке сразу после его рождения<sup>12</sup>.

4. «Волшебство на раз-два-три» (Томас Фелан). Дает практические и подробные рекомендации родителям по воспитанию о том, как стать самым близким другом для своих детей.

5. «Воспитание с умом. 12 революционных стратегий всестороннего развития мозга вашего ребенка» (Дэниэл Сигел, Тина Пэйн Брайсон)<sup>13</sup>.

6. «Детский шепот» (Кэрол Туттл). Дает практические и подробные рекомендации родителям, как считывать эмоции своего ребенка, стать более чуткими и проникательными родителями.

7. «Как вырастить здорового и счастливого едока» (Нимали Фернандо, Мелани Поток). Дает практические и подробные рекомендации родителям, как знакомить ребенка с разными типами продуктов и привить ему здоровое отношение к пище<sup>14</sup>.

8. «После трех уже поздно» (Масару Ибука). Дает практические и подробные рекомендации родителям по воспитанию.

9. «Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет» (Мария Монтессори). Дает практические и подробные рекомендации родителям по воспитанию.

10. «Общаться с ребенком. Как?» (Юлия Гиппенрейтер). Дает практические и подробные рекомендации родителям по воспитанию.

11. «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили» (Адель Фабер и Элейн Мазлиш). Описано множество историй, на основании которых необходимо учиться мудрости.

Таким образом, семьям необходимо знать, что жизнь не останавливается с рождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), она продолжается, и надо жить дальше, воспитывать ребенка, любить его таким, какой он есть, не проявляя излишнюю ненужную жалость. Важно для родителя знать особенности своего ребенка, уметь организовать досуг, помочь адаптироваться в этом сложном мире, научиться воспринимать ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как ребенка со скрытыми возможностями. И помнить, крепкая семья — это та, в которой никого ни в чем не обвиняют, даже если что-то пошло не так. Крепкая семья — это та, в которой помогают друг другу, даже не говоря о том, что нужна помощь. С большей вероятностью данные семьи будут иметь большее удовлетворение как от жизни, так и от брака.

Важно понимать значение удовлетворенности браком, потому что в обществе, законах, науке это понимание и значение трактуется по-разному. Рассмотрим подробнее понятие «удовлетворенность браком» или «удовлетворенность брачными отношениями».

По общественному мнению, брачные отношения представляется людям как некое ядро любой семьи. Роль семьи в обществе, государстве в целом очень важна. Создание семьи в государстве прописывается законами, примером которого является Семейный кодекс. В Семейном кодексе возникновение семьи исходит из целей укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей<sup>15</sup>, а создание семьи в обществе исходит из мотивов вступления в брак. Исходя из исследований Д. В. Быстрова в 2017 году, мотивами вступления в брак являются любовь, общность взглядов и интересов, случайность, ожидание ребенка, материальная обеспеченность супругов, наличие жилплощади и чувство одиночества<sup>16</sup>. Поэтому не удиви-

<sup>11</sup> См.: Omidvar B., Fatehizadeh M., Ahmadi S. A. The Effect of Premarital Training ...

<sup>12</sup> См.: Муркофф Х., Шэрон М. Чего ожидать, когда малыш родился ...

<sup>13</sup> Брайсон Т. П., Сигел Д. Дж.; Воспитание с умом. 12 революционных стратегий всестороннего развития мозга вашего ребенка / пер. с англ. Ю. В. Рябикина. М. : Эксмо, 2014. 256 с.

<sup>14</sup> См.: Пирсон Л., Стэмфорд Л. А. Как вырастить здорового, счастливого и послушного ребенка / пер. с англ. Е. А. Бакушева. М. : Попурри, 2014. 240 с.

<sup>15</sup> См.: Семейный кодекс Российской Федерации : текст с изменениями и дополнениями на 22.04.2018 г. М. : Эксмо, 2018. С. 4–5.

<sup>16</sup> См.: Быстров Д. В. Мотивы вступления в брак и удовлетворенность ими у мужчин и женщин // сб. тр. конф. Омск : Омск. гуманит. акад, 2017. С. 14–16.

тельно, что после заключения брака люди имеют разную удовлетворенность браком, потому как вступление в брак или создание семьи опирается на разные мотивы.

В научном мире удовлетворенность браком трактуется:

1) по мнению Ю. Е. Алешиной, как «субъективная оценка каждого из супругов характера их взаимоотношений<sup>17</sup>»;

2) по мнению А. В. Шавлова, как «что-то иное, как субъективное восприятие супругами сквозь призму социокультурных норм эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их индивидуальных потребностей»;

3) по мнению О. В. Егорова, как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности<sup>18</sup>;

4) по мнению С. И. Голод, как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности и согласованности этих представлений с супругом<sup>19</sup>;

5) по мнению Н. Н. Обозова и А. Н. Обозовой, как супружеская совместимость на уровнях социологического, социально-психологического, психологического и психофизиологического.

Таким образом, удовлетворенность браком представляется нам как результат взаимоотношений в семье через удовлетворение индивидуальных потребностей в ходе определенных событий и приобретенного опыта, но также не исключает связь удовлетворения потребностей своего супруга (супруги) в семье в ходе определенных событий и приобретенного опыта. То есть удовлетворенность браком достигается через удовлетворения индивидуальных потребностей каждого из супругов и взаимного удовлетворения друг друга при попытке достигнуть удовлетворения индивидуальных потребностей.

На сегодняшний день полную семью, имеющую детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), подстерегают трудные жизненные ситуации, меняются образы жизни, вызывается психическая напряженность родителей, которые некоторые исследователи обозначают как «родительский стресс». Родительский стресс также влияет на удовлетворенность браком.

В широком смысле детерминанты удовлетворенности браком условно разделяются на группы:

1) социальные, которые объединяют в себе такие показатели, как общественные отношения; близость и отдаленность супругов; профессия; образование; социальный статус и положение; потребность в общении;

2) социально-психологические, которые объединяют в себе такие показатели, как установки ролей в семейной паре; ролевые ожидания; ценностные ориентации; конфликты; понимание культуры; стереотипы; уровень активности; ощущение благополучия; трудности при воспитании детей, детей оставшихся от прошлого брака и детей с ограниченными возможностями здоровья;

3) психологические, которые объединяют в себе такие показатели, как чувство любви; надежность, степень уважения, восхищение; зависимость и привязанность; сходство с супругом(ой); межличностное отношение; поддержка; ценности; темперамент; выраженность эмоций; накопление отрицательных эмоций; заботливость; замкнутость;

4) экономические, к которым относят такие значения, как качество жизни; материальный достаток; род деятельности в работе; стаж супружеской жизни;

5) психофизиологические, к которым немало важно отнести такие значения, как интимность; состояние здоровья; разница в возрасте; возраст; репродуктивность; наличие детей и детей, оставшихся от прошлого брака, детей с ограниченными возможностями здоровья.

---

<sup>17</sup> См.: Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1987.

<sup>18</sup> См.: Егорова О. В. Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследований // Психологические исследования. 2009. URL : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_3\\_a/egorova\\_ov.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/egorova_ov.html) (дата обращения: 13.11.2018).

<sup>19</sup> См.: Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 2008. 199 с.

Таким образом, удовлетворенность браком в полных семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), во многом зависит от того на сколько и в какой степени супруги испытывают чувства удовлетворения друг другом, как другие детерминанты из общества влияют на удовлетворенность браком. Если определенные индивидуальные потребности не удовлетворяются, то в данной семье могут происходить разного рода нарушения в системе жизнедеятельности личности каждого из супругов. Объединение полностью или частично неудовлетворенных индивидуальных потребностей формирует степени удовлетворенности супругами жизнью вообще и семейной жизнью в частности. Данные степени влияют на функциональность семьи в целом. В связи с этим становится наиболее важна проблема изучения удовлетворенности браком в полных семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как каждая семья нуждается в пути гармонизации супружеских отношений.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. — М., 1987.
2. Андреева Т. В. Психология современной семьи : моногр. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.
3. Брайсон Т. П., Сигел Д. Дж.; Воспитание с умом. 12 революционных стратегий всестороннего развития мозга вашего ребенка / пер. с англ. Ю. В. Рябинина. — М. : Эксмо, 2014. — 256 с.
4. Быстров Д. В. Мотивы вступления в брак и удовлетворенность ими у мужчин и женщин // сб. тр. конф. — Омск : Омск. гуманит. акад, 2017. — 196 с.
5. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. — СПб. : Петрополис, 2008. — 199 с.
6. Друкерман П. Французские дети не плюются едой. Секреты воспитания из Парижа. — URL : <https://www.labyrinth.ru/books/387755/?ymclid=15513639294822262910700002> (дата обращения : 28.02.2019).
7. Егорова О. В. Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследований // Психологические исследования. — 2009. — URL : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunarno\\_pauchnye\\_m/razdel\\_3\\_a/egorova\\_ov.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunarno_pauchnye_m/razdel_3_a/egorova_ov.html) (дата обращения: 13.11.2018).
8. Ланина Т. С., Сухов А. Н. Анализ практики повышения удовлетворенности браком в малообеспеченных семьях. — М., 1987.
9. Муркофф Х., Шэррон М. Чего ожидать, когда малыш родился: ваш незаменимый гид на первый год / пер. с англ. И. Черног. — М. : Эксмо, 2019. — 624 с.
10. Обозов Н. Н., Обозова А. Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости // Вопросы психологии / гл. ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. — 1981. — № 6. — URL : <http://www.voppsy.ru/issues/1981/816/816098.htm> (дата обращения: 12.12.2018).
11. Пирсон Л., Стэмфорд Л. А. Как вырастить здорового, счастливого и послушного ребенка / пер. с англ. Е. А. Бакушева. — М. : Попурри, 2014. — 240 с.
12. Слепкова В. И. Становление супружества: от симбиоза к зрелому партнерству. — Армавир : Армавир. гос. пед. ун-т, 2018. — № 10. — С. 104–119.
13. Советы психолога — родителям детей с ОВЗ (Родительская азбука) / сост. Е. А. Лапп, Т. В. Барбарош, М. А. Дворецкая, Н. С. Самоделькина, Е. В. Шипилова. — 2014. — 133 с.
14. Статистика разводов по странам мира. — URL : <https://prozakon.guru/semeynoe-pravo/razvod/statistika-po-stranam.html> (дата обращения: 28.02.2019).
15. Сухов А. Н., Солодникова И. В., Солодников В. В., Казанцев В. Н., Бодалев А. А., Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., Чечкова А. В., Новиков В. В., Семенов В. Е., Шершнева Л. И., Ковалев Г. А., Марасанов Г. И., Кантицкий О. В., Аксенова Г. И., Купцов И. И., Яковлева Н. В. Социальная психология : учеб. пособие. — 6-е изд., стереотип. — М., 2008. — 600 с.
16. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили / пер. с англ. А. Завельской. — М. : Эксмо, 2010. — 336 с.
17. Фелан Т. Магия на 1-2-3. Как перестать срываться на ребенка и начать общаться спокойно и с удовольствием / пер. с англ. Е. И. Фатеева. — М. : Эксмо, 2019. — 304 с.
18. Berne E., Steiner C., Dusay J. Transactional analysis / Jurjevich R (Ed.) Direct psychotherapy. Coral Gables, University of Miami Press, Brenstein, 1973.
19. Emily Esfahani Smith Science Says Lasting Relationships Come Down To 2 Basic Traits / пер. Т. Шерредеко. — 2014. — URL : <https://www.businessinsider.com/lasting-relationships-rely-on-2-traits-2014-11> (дата обращения: 28.05.2019).

20. Gottman J. M., Levenson R. W. A two-factor model for predicting when a couple will divorce: exploratory analyses using 14-year longitudinal data. — *Fam process.* — 2002. — N 41. — Pp. 83–96.
21. Madden M., Janoff-Bulman R. Blame, control, and marital satisfaction: wives' attributions for conflict in marriage. — *Marriage Fam.* — 1981. — N 43. — Pp. 663–674.
22. Omidvar B., Fatehizadeh M., Ahmadi S. A. The Effect of Premarital Training on Marital Expectations and Attitudes of University Students in Shiraz // *Journal of Family Research.* — 2009. — N 5. — Pp. 231–246.
23. Winch R. F., Spanier G. B. Selected studies in marriage and the family // Holt, Rinehart and Winston, Inc. — New York, 1974.
24. Withe L., Rogers S. J. Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s // *Journal of Marriage and the Family.* — 2006. — N 62. — Pp. 1035–1051.

УДК 372.363

*М. Ю. Планкина*

### **СУЩНОСТЬ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В данной статье рассмотрены понятие мотива и сущность мотивации у детей младшего школьного возраста к занятиям спортом. Проанализированы факторы, влияющие на развитие мотивации. Определены задачи, стоящие перед тренером. Изучены этапы реализации методики формирования спортивной мотивации у младших школьников.

*мотив; побуждение; спортивная мотивация; управление мотивацией; физическое воспитание*

*M. Plankina*

### **THE ESSENCE OF SPORTS MOTIVATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE**

This article discusses the concept of motive and the essence of sports motivation of children of primary school age. The factors influencing the development of motivation are analyzed. The tasks facing the trainer are defined. The stages of implementation of the method of formation of sports motivation of primary school age children are studied.

*motive; motivation; sports motivation; management of motivation; physical education*

Мотив к занятию спортом формируют потребности. Для детей младшего школьного возраста спортивная мотивация определена удовлетворением потребности в социальных связях, безопасности, двигательных потребностей. Управление спортивной мотивацией детей младшего школьного возраста путем удовлетворения их потребностей позволит увеличить количество занимающихся и спортивные достижения. Актуальность настоящего исследования заключается в том, что традиционная система физического воспитания младших школьников с каждым годом становится все менее эффективной и требует все больших корректировок, связанных с актуализацией спортивной мотивации у данной возрастной группы.

Целью статьи является изучение сущности спортивной мотивации детей младшего школьного возраста.

Проблема формирования спортивной мотивации обусловлена субъективными причинами, а именно: на сегодняшний день у большинства младших школьников отсутствует мотивация к занятиям спортом.

Мотивация в значительной мере влияет на продуктивность занятий спортом и детерминирует успешность спортивной деятельности<sup>1</sup>.

Спортивная мотивация — это система факторов, определяющих спортивное поведение. Для детей младшего школьного возраста данная система включает в себя следующие факторы: 1) интерес, 2) тренер, 3) атмосфера спортивного занятия, 4) цели, 5) личная значимость, 6) потребности.

Ключевую роль при формировании спортивной мотивации занимает рефлексия тренера, ставящая такие вопросы: «Какой стиль поведения поспособствует увеличению уровня мотивации каждого ученика?», «Каким образом сформировать комфортную атмосферу?», «Как повлиять на развитие уверенности учеников?», «Что позволит развить у учеников спортивный интерес?»<sup>2</sup>.

Ответы на поставленные вопросы имеют индивидуальный характер для каждого, однако существуют универсальные правила формирования педагогического сценария в области спортивной мотивации: 1) спортивные занятия должны быть интересными для рассматриваемого возрастного контингента школьников с точки зрения их мировосприятия; 2) тренер должен обладать восприимчивостью, а также быть преданным идее и иметь мотивацию; 3) атмосфера спортивного занятия должна быть дисциплинированной; 4) перед учащимися должны быть поставлены конкретные цели, чтобы усилить их понимание значимости спорта<sup>3</sup>; 5) личная значимость: индивидуализация работы (каждый учащийся должен ощущать свою значимость в общем результате); 6) основным направлением при создании мотивации к занятиям спортом у младших школьников считается удовлетворение физиологических потребностей, потребностей в самоактуализации, уважении, социальных связях, безопасности<sup>4</sup>.

К физиологическим потребностям относятся потребности младших школьников в активном отдыхе, движении. Каждому ребенку свойственна познавательная потребность, которая мотивирует его к действию.

Потребность в самоактуализации включает потребность ребенка в реализации своих потенциальных целей, способностей, возможностей. Как известно, человек формируется как личность с малых лет, что и выражается в его потребности актуализироваться, достигнуть личностного роста<sup>5</sup>. Задачей тренера для удовлетворения потребности в самоактуализации школьников является творческий подход к занятиям, помощь ученикам в раскрытии их потенциала и его использовании, постановка достижимых целей, планировка соревновательных целей для выявления конкурентных преимуществ каждого ребенка индивидуально, которые индивидуализировали бы его как отдельно поставленную личность.

Потребность в уважении заключается в потребности ребенком признания среди сверстников. При удовлетворении данного типа потребностей перед тренером стоит задача создания условий равноправности в достижении спортивных интересов, а также стимулирования спортивного роста школьника.

К потребности в социальных связях либо потребности в причастности стоит отнести необходимость школьников в социальном взаимодействии, в поддержке со стороны окружающих. Для юных спортсменов крайне важно пребывание в коллективе, где с ними будут считаться. Принимая во внимание тот факт, что благоприятные межличностные отношения укрепляют спортивную мотивацию, крайне необходимо учитывать этот аспект. В большей степени сплоченность коллектива базируется на создавшейся системе межгрупповых отношений. Тренер в первую очередь должен выяснить, что побуждает детей к занятиям спортом,

---

<sup>1</sup> См.: Гареев С. Г., Гак О. Д., Васильева Т. С. Формирование мотивации у младших школьников к спорту на уроках физической культуры // Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа. 2017. С. 64.

<sup>2</sup> См.: Евтешина Н. В. Психологическая характеристика мотивационной сферы спортсменов // Психолого-педагогический поиск. 2015. С. 150–154.

<sup>3</sup> См.: Никифорова А. С. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у младших школьников // Современные проблемы физической культуры и спорта. 2015. С. 34.

<sup>4</sup> См.: Уколов А. В. Формирование спортивной мотивации у младших школьников // Молодой ученый. 2012. № 9 (44). С. 320.

<sup>5</sup> См.: Евтешина Н. В., Шашкина А. А. Психологические особенности проявления темперамента у спортсменов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях : сб. тр. конф. 2016. С. 33–35.

чем они интересуются, каковы взаимоотношения детей между собой, каково их отношение к тренировкам. Весьма существенно, чтобы в коллективе присутствовали ребята, имеющие авторитет. На них стоит опираться в работе по сплочению коллектива. Правильно воспитанный коллектив играет весомое значение в формировании спортивной мотивации.

Потребность в безопасности — потребность ребенка в защите от психологических, физических опасностей. Для удовлетворения этой потребности тренеру необходимо:

- достичь доверия между детьми (доверие позволит более слабому учащемуся спокойно заниматься в группе, рассчитывая на помощь более сильных сверстников);
- сформировать условия, которые способствовали бы отсутствию беспокойства, тревоги, неуверенности, страха потерпеть неудачу;
- не допускать оскорблений, грубого физического воздействия;
- психически и технически подготовить школьников к занятиям спортом;
- оказывать психологическую, моральную поддержку.

Специфические особенности, характерные для занятий спортом, накладывают определенный отпечаток на формирование и поддержание спортивной мотивации. Спортивная деятельность со слабым мотивом либо без мотива носит весьма неустойчивый характер. От того, как чувствует себя учащийся в конкретной ситуации, зависит то, сколько усилий он будет прилагать к занятиям спортом. Поэтому немаловажно, чтобы весь процесс спортивной деятельности побуждал ребенка к физическому труду<sup>6</sup>.

Для определения типа мотивационного поведения создается специальная методика, учитывающая психоэмоциональные особенности детей младшего школьного возраста.

Методика спортивной мотивации — совокупность методов, нацеленных на развитие спортивной мотивации. Формирование методики спортивной мотивации включает в себя несколько этапов<sup>7</sup>.

На первом этапе (оценочно-диагностическом) проводится диагностика исходного уровня спортивной мотивации школьников. Далее следует второй (формирующий) этап, заключающийся в отборе и группировании психофизических форм, методов, средств создания спортивной мотивации. Третий этап является базово-коррекционным. В ходе третьего этапа реализуются педагогические средства и методы создания спортивной мотивации учащихся. На последнем (итогово-результативном) этапе организуется итоговая диагностика, коррекция форм, методов, средств улучшения системы формирования спортивной мотивации детей младшего школьного возраста.

Одним из основных аспектов в процессе создания спортивной мотивации является учет индивидуальных психологических особенностей школьников, их увлечений, способностей и интересов. В этом и состоит индивидуализация подхода к формированию спортивной мотивации у учащихся. Таким образом, важно понимать сущность спортивной мотивации и присущие ей спецификации для формирования спортивного интереса у детей младшего школьного возраста. Индивидуализированный подход в побуждении к занятиям спортом позволяет создать коллективизм путем удовлетворения актуальных потребностей каждого участника группы, а также готовность к дальнейшему совершенствованию в спортивной области.

#### Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Алексеева Д. А. Особенности формирования мотивации у младших школьников к спорту на уроках физической культуры // Пути повышения результативности современных научных исследований. — 2019. — С. 13–15.
2. Гареев С. Г., Гак О. Д., Васильева Т. С. Формирование мотивации у младших школьников к спорту на уроках физической культуры // Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа. — 2017. — С. 63–65.
3. Евтешина Н. В. Психологическая характеристика мотивационной сферы спортсменов // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — С. 150–154.

<sup>6</sup> См.: Алексеева Д. А. Особенности формирования мотивации у младших школьников к спорту на уроках физической культуры // Пути повышения результативности современных научных исследований. 2019. С. 13.

<sup>7</sup> См.: Якимова Е. А., Бобылев Г. В. Формирование мотивации к занятиям спортом в процессе физического воспитания младших школьников // Новая наука и формирование культуры знаний современного человека. 2018. С. 477.

4. Евтешина Н. В., Шашкина А. А. Психологические особенности проявления темперамента у спортсменов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях : сб. тр. конф. — 2016. — С. 33–35.
5. Никифорова А. С. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у младших школьников // Современные проблемы физической культуры и спорта. — 2015. — С. 32–36.
6. Уколов А. В. Формирование спортивной мотивации у младших школьников // Молодой ученый. — 2012. — № 9 (44). — С. 320–323.
7. Хасанова Г. Р. Мотивация младших школьников к занятиям спорта // Проблемы внедрения результатов инновационных разработок. — 2016. — С. 190–194.
8. Якимова Е. А., Бобылев Г. В. Формирование мотивации к занятиям спортом в процессе физического воспитания младших школьников // Новая наука и формирование культуры знаний современного человека. — 2018. — С. 475–480.

УДК 316.614:378.180.6

*Е. Н. Юрченко*

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА**

Данная статья посвящена изучению социально-психологических аспектов адаптации студентов первого курса. Представлены результаты диагностики социально-психологической адаптации.

*социально-психологическая адаптация; студенты*

*E. N. Yurchenko*

### **SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS**

This article is devoted to the study of socio-psychological aspects of the adaptation of first-year students. The results of the diagnosis of socio-psychological adaptation are presented.

*socio-psychological adaptation; students*

Постоянно меняющиеся социокультурные, экономические сферы общества определяют стратегии социально-психологической адаптации различных социальных групп, особенно студенчества как прогрессивного спецресурса. Многочисленные научные исследования периодически дополняются новыми теоретико-практическими наработками относительно специфики возможностей студентов, их адаптационного потенциала.

Наблюдая социально-психологическую адаптацию как взаимоприспособление личности и новых условий ее существования, необходимо подчеркнуть значимость данного процесса для формирования необходимых социальных, психологических и физических условий своей жизни.

Студенты первокурсники как особая социально-возрастная группа находится в постоянном активном поиске. Повышенный интерес вызывает всегда особенности их эффективной социально-психологической адаптации.

Проблемы психологической и социальной адаптации освещались в работах отечественных ученых Г. М. Андреевой, К. А. Абульхановой-Славской, Л. П. Боевой, Л. С. Выготским, А. Г. Здравомысловым, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, А. А. Реаном, А. Л. Свенцицким.

Темы социальной адаптации студентов рассматриваются в исследованиях Г. Ф. Токарева, Е. В. Крутых, С. А. Гапонова, Н. И. Козловского, Р. С. Низамутдинова, В. С. Новикова, Ю. В. Щербатых и др.

Анализ первоисточников показывает многообразие междисциплинарных подходов к проблеме социально-психологической адаптации студентов.

Профессор А. Н. Сухов классифицирует адаптацию на психофизиологическую и социально-психологическую. По результативности социально-психологическая адаптация бывает позитивной или негативной, а по способу осуществления добровольной или принудительной. Как считает автор, процесс социально-психологической адаптации распадается на несколько этапов: ознакомление, ролевую ориентацию и самоутверждение <sup>1</sup>.

Исследователи проблемы адаптации студентов соотносят начальный этап обучения в вузе с мультиинтеграцией первокурсников, которая рассматривается как совершенствование социальных и личностных навыков в состоянии динамического соответствия вузовской атмосферы как внешнего воздействия. В основном социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям вуза описывается через понятия «присвоение», «вхождение», «формирование», «усвоение», «активное включение», «изменение социального положения» и другие категории предметной деятельности <sup>2</sup>.

Социальная адаптация студентов в вузе делят на профессиональную адаптацию, то есть готовность студентов к трудовой деятельности, выработку самостоятельности в учебной и научной деятельности, и на социально-психологическую адаптацию — приспособление студента к групповым взаимоотношениям, создание индивидуальной модели поведения <sup>3</sup>.

Термин «адаптация» (от лат. *adaptatio* — приспособление) употребляется в социальной науке как последовательность процессов приспособления к требованиям окружающей среды, обуславливающая стабильность действий индивида, то есть как последовательность привыкания человека к условиям среды. К понятию адаптации обращаются всякий раз, когда возникает необходимость описать взаимные связи субъекта с новым для него положением, условиями жизни.

В данной статье представлены результаты проведенного исследования социально-психологической адаптации студентов первого курса Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. С помощью методики «Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» были изучены параметры адаптации 40 студентов (рис.).

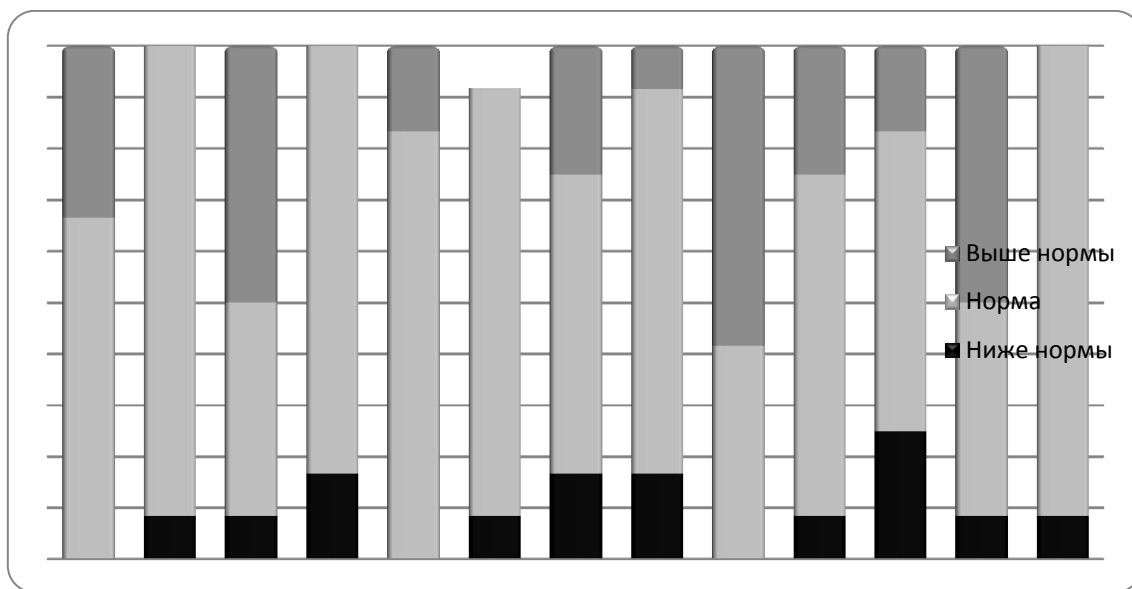


Рис. Параметры социально-психологической адаптации по методике Роджерса — Даймонда

Как видно из рисунка, по шкале «Адаптивность» 66,6 % студентов имеют средние показатели, высокая степень у 33,4 %.

<sup>1</sup> См.: Сухов А. Н. Социальная психология организации : учеб. пособие. М., 2010.

<sup>2</sup> См.: Разумовская Е. Социализация студенческой молодежи // Учитель. 2005. № 2. С.11–12.

<sup>3</sup> См.: Рогалева Г. И. Социальная адаптация студентов на основе педагогической поддержки // Молодой ученый. 2015. № 1. С. 479–484.



Такие результаты свидетельствуют о том, что группа достаточно адаптирована, приспособлена к нормам и требованиям общества, пониманию своих проблем.

Среднее значение по шкале «Дезадаптивность» — у 91,6 % студентов, низкое — у 8,4 %. Высокие и средние значения по шкале «Адаптивность» являются нормой и говорят об адаптации, а низкие о дезадаптации.

Показатель нормы по шкале «Приятие себя» составляет 41,6 %, высокие показатели 50 %, ниже нормы 8,4 %. Данная группа способна правильно оценивать свои достоинства и способности. Шкала самовосприятия измеряет способность субъекта ценить свои достоинства, способности. Данная шкала регистрирует степень приятия себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Она отражает также способность к рефлексии, без которой немислимо формирование творческого потенциала как акта самореализации личности.

Показатели нормы по критерию «Неприятие себя» составляют 83,4 %, ниже нормы — 16,6 %. Те студенты, которые показали уровень ниже среднего, испытывают серьезные внутриличностные конфликты.

Среднее значение по критерию «Приятие других» составляет 83,4% и показывает наличие дружелюбности к окружающим людям.

Завышенные баллы (16,6 %) по этой шкале означают принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе окружающих.

Средний показатель по критерию «Неприятие других», соответствует норме (91,6 %). Низкие показатели (8,4 %) выражаются в критическом отношении к людям, раздражении, социальной дезадаптации.

Норма шкалы «Эмоциональный комфорт» составляет 58,4 %, высокая — 25 %, низкая — 16,6 %. Средние и высокие величины по данной шкале говорят об эмоциональном комфорте, то есть студенты удовлетворены своими делами и социальным окружением.

Шкала «Эмоциональный дискомфорт»: средние показатели — у 75 %, высокие — у 8,4 %, низкие — у 16,6 %. Это свидетельствует о повышенной тревожности и неуверенности в себе. Эмоциональный дискомфорт может приводить к дезадаптации и отрицательным эмоциям.

По оцениванию шкалы «Внутренний контроль» — высокий уровень 58,4 %, показатели нормы — 41,6 %. Повышенный коэффициент по этой шкале равен высокому уровню субъективного контроля. Студенты считают, что все события в жизни — результат их собственных усилий, которым можно управлять и нести ответственность.

По результату шкалы «Внешний контроль» высокий индекс — 25 %, средний — 66,6 %, низкий — 8,4 %.

Высокие значения свидетельствует о выраженной интернальности, средние значения говорят о смешанном локусе контроля, а низкие значения — о выраженной экстернальности.

По критериям шкалы «Доминирование» показатель нормы — 58,4 %, высокий — 16,6 %, низкий — 25 %. Высокие показатели по данной шкале говорят о явно выраженных лидерских качествах. Средние показатели свидетельствуют об умеренных лидерских склонностях. Низкие показатели характеризуют высокую конформность человека. Таким студентам сложно принимать самостоятельные решения, в трудных ситуациях они выбирают пассивность в поведении.

Высокие показатели по итогам шкалы «Ведомость» — 50 %, показатели нормы — 58,4 %, низкие — 25 %. Это свидетельствует о склонности к подчинению, мягкости, покорности.

По оценкам шкалы «Эскапизм» показатели нормы 91,6 %, низкие — 8,4 %, что объясняет стремление обучающихся студентов избегать проблемных ситуаций.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты, принимавшие участие в обследовании, имеют высокие и средние результаты, что является нормой для адаптированной личности.

### Список использованной литературы

1. Разумовская Е. Социализация студенческой молодежи // Учитель. — 2005. — № 2. — С. 11–12.
2. Рогалева Г. И. Социальная адаптация студентов на основе педагогической поддержки // Молодой ученый. — 2015. — № 1. — С. 479–484.
3. Сухов А. Н. Социальная психология организации : учеб. пособие. — М. : 2010.

## УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

**Апраткина Вера Олеговна**, педагог-психолог, ОГБОУ «Школа № 10», г. Рязань.

**Алентикова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Архарова Людмила Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Байкова Лариса Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Башкирева Татьяна Валентиновна**, доктор наук, профессор кафедры общей психологии, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Башкирева Анастасия Викторовна**, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Беспалова Татьяна Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Блохина Ольга Валентиновна**, учитель начальных классов, СОШ «Рязанские Сады», г. Рязань.

**Бирюкова Елена Вадимовна**, доцент кафедры физической географии и методики преподавания географии, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», учитель географии ОГБОУ «Центр образования “Дистанционные технологии”», г. Рязань.

**Бирюкова Кристина Олеговна**, учитель биологии и географии ОГБОУ «Центр образования “Дистанционные технологии”», г. Рязань.

**Бочкова Алина Анатольевна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Ванюшина Анастасия Юрьевна**, преподаватель-методист факультета подготовки научно-педагогических кадров, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», г. Рязань.

**Вахитова Ангелина Олеговна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Верескунова Елена Андреевна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Верозуб Анастасия Сергеевна**, старший преподаватель, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Галкина Марина Викторовна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Гамезо Карина Евгеньевна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Гераськина Марина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Голодова Ольга Анатольевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Гомзякова Наталия Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и олигофренопедагогики ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва.

**Гремячих Марина Александровна**, старший преподаватель, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Гоноскова Ольга Борисовна**, заместитель декана педагогического факультета Ливанского международного университета, г. Тир, Ливан.

**Гордеева Светлана Сергеевна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Дементьева Маргарита Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Демидова Светлана Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Джонсова Мартина**, докторант, Университет имени Павла Юзефа Шафарика, г. Кошица, Словацкая Республика.

**Докина Анастасия Андреевна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Евтешина Наталья Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Егорова Ольга Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Егоров Л. В.**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный радиотехнический университет имени В. Ф. Уткина», г. Рязань.

**Ежова Инна Станиславовна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ОГБОУ «Центр образования “Дистанционные технологии”», г. Рязань.

**Ерофеева Мария Александровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя», г. Москва.

**Еремкин Юрий Логинович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Ермолаева Светлана Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна.

**Журавлева Ирина Борисовна**, заместитель директора по учебной работе ОГБОУ «Рязанская школа-интернат», г. Рязань.

**Заглодина Татьяна Алексеевна**, старший преподаватель кафедры социологии и социальной работы ФГА ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

**Зайцев Сергей Иванович**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Зайцева Александра Николаевна**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда.

**Захарова Анна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Иванова Дарья Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Ивкина Тамара Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Игнатова Ольга Алексеевна**, кандидат педагогических наук, директор МБОУ «Школа № 8», г. Рязань.

**Исаева Ирина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Казанцев Валерий Николаевич**, кандидат философских наук, доцент, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», г. Рязань.

**Карпачева Галина Владимировна**, директор ОГБОУ «Центр образования “Дистанционные технологии”», г. Рязань.

**Карпова Юлия Михайловна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Кирсанова Ольга Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Киселёв Сергей Викторович**, преподаватель кафедры организации связи и военных телекоммуникационных систем ФГКВБОУ ВО «РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова», г. Рязань.

**Кожина Александра Александровна**, учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия № 2», г. Рязань.

**Колчаева Екатерина Алексеевна**, ведущий библиотекарь, МБУК «Централизованная система детских библиотек города Рязани» (МБУК «ЦСДБ города Рязани»), г. Рязань.

**Корчагина Лариса Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Костин Кирилл Константинович**, кандидат военных наук, профессор, ФГКВОУ ВО «РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова», г. Рязань.

**Коцина Михаил Николаевич**, кандидат педагогических наук, профессор, ФГКВОУ ВО «РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова», г. Рязань.

**Крюкова Анна Геннадьевна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Кудряшова Мария Владимировна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Кузина Марина Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Ладохина Ирина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, педагог-психолог, МБОУ «Гимназия № 5», г. Рязань.

**Ларина Юлия Александровна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Лукова Марина Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Лунькова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Лапина Наталья Алексеевна**, преподаватель, Рязанский филиал ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя», г. Рязань.

**Макарова Мария Алексеевна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Макеева Елена Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Медведева Ирина Сергеевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Микова Ирина Митковна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГКВОУ ВО «РВВДКУ имени генерала армии В. Ф. Маргелова», г. Рязань.

**Минюкова Дарья Сергеевна**, начальник психологической лаборатории, ФКУ ИК-7 УФСИН России по Тульской области.

**Михайлов Дмитрий Дмитриевич**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Митина Марина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Митрохина Татьяна Игоревна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Мишина Светлана Викторовна**, старший преподаватель, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Мухина Оксана Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Назарова Юлия Валентиновна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Нестеренко Ольга Борисовна**, кандидат психологических наук, доцент, руководитель педагогического направления факультета дополнительного образования ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск.

**Никитина Анастасия Викторовна**, учитель начальных классов, МОУ «Гимназия № 16 “Интерес”», Рязанская область.

**Нургалеева Эльвира Маратовна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Панкратова Лариса Эльмировна**, кандидат философских наук, доцент заведующий кафедрой социологии и социальной работы ФГА ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.

**Пименова Любовь Викторовна**, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 4 “Радуга”», г. Рыбное, Рязанская область.

**Плаксина Ольга Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Планкина Марина Юрьевна**, Департамент спорта, г. Москва.

**Путинцева Ольга Сергеевна**, директор ГКУ РО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Рязань.

**Пыткова Инна Олеговна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Рейнер Ирина Евгеньевна**, студентка, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Романская Анастасия Вячеславовна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Самарина Эльвира Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, директор научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Смертина Галина Витальевна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Старикова Ольга Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Сухов Анатолий Николаевич**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии и социальной работы, Институт психологии, педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Сухова Елена Ефимовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Сучкова Ольга Алексеевна**, аспирант, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Тимченко Оксана Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Топоркова Екатерина Алексеевна**, магистрант, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Тхоржевская Людмила Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург.

**Толмачева Галина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Тюшкевич Екатерина Евгеньевна**, старший преподаватель, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Угурчиева Луиза Абдул-Халимовна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Ульянова Ирина Анатольевна**, кандидат психологических наук, директор ГБУ ДО ЦППМСП Невского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург.

**Ульянова Ирина Валентиновна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя», г. Москва.

**Урман Юлия Михайловна**, воспитатель, ГБУ Рязанской области «Рязанский Дом ребенка», г. Рязань.

**Федькина Лидия Юрьевна**, учитель трудового обучения ОГБОУ «Рязанская школа-интернат», г. Рязань.

**Фролова Светлана Ивановна**, заместитель директора по учебной работе, МБОУ «Гимназия № 2», г. Рязань.

**Хаджиалиев Курбан Идрисович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия.

**Хитрова Ирина Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва.

**Хрисанова Виктория Валерьевна**, педагог дополнительного образования, филиал МБОУ Калининской ООШ «Детский сад № 5», Рязанская область.

**Чернышова Марианна Валерьевна**, учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия № 2», г. Рязань.

**Шахшанатова Ума Шахшанатовна**, зав. отделения социально- психологической помощи ГКУ РД «Республиканский центр социальной помощи семье и детям (РЦСПСД)», г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия.

**Щетинина Наталья Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.

**Юрченко Елена Николаевна**, старший преподаватель, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», г. Рязань.



Научное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Материалы  
XI Международной научно-практической конференции,  
посвященной 70-летию кафедры психологии  
РГУ имени С. А. Есенина,  
10–12 октября 2019 года

Ответственный редактор  
*Байкова Лариса Анатольевна*

Корректор *К. А. Красовская*  
Технический редактор *Н. В. Кулешова*

4,36 МБ. Подписано к использованию 25.12.2019. Тираж 20 CD-ROM.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46; info@365.rsu.edu.ru  
Тел.: +7 (4912) 28-03-89 (канцелярия)

Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина  
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а



Минимальные системные требования:  
тип компьютера: IBM/PC, процессор x86, частота: 1,3 ГГц,  
256 MB RAM, свободное место на HDD 22 MB, Windows XP и выше,  
Acrobat Reader 3.0 или старше, дисковод для оптических дисков, мышь