

**ISSN 2658-736X (Online)**

**Гуманизация образовательного пространства**

**ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»**

**Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО**

**Гуманизация образовательного пространства**  
материалы Международного форума



УДК 37.01  
ББК 74(2)я43  
Г 94

Г 94      **Гуманизация образовательного пространства** : материалы Международного форума / редакционная коллегия: Е. А. Александрова (ответственный редактор), Е. А. Плешкевич (заместитель ответственного редактора), Н. Н. Саяпина (ответственный секретарь) [и др.]. – Саратов: Саратовский университет, 2020. – 420 с. : ил (3,1 Мб)

ISSN 2658-736X (Online) – Текст : электронный. – Режим доступа: Продолжающееся издания СГУ на сайте [www.sgu.ru](http://www.sgu.ru).

Минимальные системные требования: свободное место в оперативной памяти не менее 3,1 Мб; свободное место на жестком диске не менее 3,1 Мб; программа для чтения pdf-файлов (AdobeReader).

В сборнике размещены публикации участников международного форума «Гуманизация образовательного пространства». Рассмотрены вопросы методологии и практики образовательных организаций, осуществляющих свою деятельность в русле парадигмы гуманистического образования. Ряд материалов ориентирован на обсуждение психолого-педагогических проблем гуманизации образовательных пространств и современных тенденций гуманизации специального и инклюзивного образования.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук Е. А. Александрова (отв. редактор), д-р пед. наук Е. А. Плешкевич (зам. отв. редактора, канд. пед. наук Н. Н. Саяпина (отв. секретарь), канд. пед. наук М. Н. Бурмистрова, д-р пед. наук Валеева Р. А., д-р пед. наук В. П. Голованов, канд. пед. наук Л. В. Горина, д-р пед. наук И. Д. Демакова, А. А. Евсина, д-р пед. наук А. Ф. Закирова, д-р пед. наук Б. В. Куприянов, д-р пед. наук С. Д. Поляков, канд. филол. наук Т. Г. Фирсова, д-р пед. наук М. В. Шакурова, д-р пед. наук И. Ю. Шустова

УДК 37.01  
ББК 74(2)я43

*Работа издана в авторской редакции*

ISSN (online): 2658-736X

© Саратовский университет, 2020

© Авторы статей, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1

<b>ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</b>	8
<b>Геллер Г.А., Курск</b> Защищенность личности как гуманистический принцип теории и практики социального воспитания	8
<b>Глазырина И.А., Селиванова Ю.В., Саратов</b> К вопросу о взаимодействии детей в разновозрастных группах	14
<b>Горбушов А.А., Екатеринбург</b> Некоторые теоретические аспекты модернизации роли и функции педагога как воспитателя в современной образовательной среде	21
<b>Демакова И.Д., Шустова И.Ю., Москва</b> Педагогическая ситуация: ресурсы и возможности использования как исследовательского метода в теории воспитания	27
<b>Дмитренко А.Ю., Краснодар</b> Воспитывающая функция педагога по формированию профессиональной ответственности у будущих военных летчиков	35
<b>Дмитриев Д.В., Саратов</b> Возрастные и социальные аспекты становления нравственного сознания курсантов военного института	42
<b>Иванова О.В., Саратов</b> Формирование готовности родителей к социальному партнёрству с дошкольной образовательной организацией	48
<b>Илакавичус М.Р., Санкт-Петербург</b> Устранение дефицита социокультурных знаний педагога как фактор гуманизации образовательного пространства	55
<b>Косарева С.А. Саратов</b> Диагностика уровня самоорганизации студентов	61
<b>Кошкина И.В., Орехова О.А., Саратов</b> Профессиональная компетентность руководителя дошкольной образовательной организации как педагогическая проблема	67
<b>Кошкина О.Ю., Саратов</b> Особенности организации работы консультационных центров по вопросам семейного воспитания в ДОО	75
<b>Мамаев А.В., Челябинск</b> Гуманистический подход к технологическому образованию, современные аспекты	81

<b>Пешехонова В.Н., Саратов</b> Изучение представлений о правах родителей у субъектов образовательного процесса	87
<b>Пономарев М.А., Краснодар</b> Патриотизм и военно-патриотическое воспитание курсантов	93
<b>Репринцев А.В., Курск</b> Социально-нравственное развитие личности: от гуманистических традиций русского мира – к реалиям современного неолиберализма	98
<b>Степанов П.В., Степанова И.В., Парфенова И.С., Москва</b> Как реализовать воспитательный потенциал школьного урока?	107
<b>Тасимова Н.В., Ульяновск</b> Воспитательная деятельность с использованием интернета как один из вариантов организации культурных практик подростков в образовательном процессе	122
<b>Харланова Е.М., Челябинск</b> Развитие социальной активности школьников в интерактивном образовательном пространстве	129
<b>Царева Н.М., Саратов</b> Влияние тренировочного процесса на формирование физических качеств у детей, занимающихся лыжным спортом	135
<b>Шакурова М.В., Воронеж</b> Отдельные особенности восприятия образовательного пространства будущими педагогами	141
<b>Ярская-Смирнова В.Н., Саратов</b> Темпоральный опыт гуманитаризации технического образования	150
<b>РАЗДЕЛ 2</b> <b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ</b> <b>ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА</b>	155
<b>Беспалова Т.А., Саратов</b> Психологическое состояние учащихся средней школы как корректор эффективности использования здоровьесберегающих технологий	155
<b>Бубнова С.В., Коновалова М.Д., Саратов</b> Сравнительный анализ эмоциональных состояний студентов различных направлений подготовки в период адаптации к обучению в вузе	163
<b>Губецкова М.В., Логинова В.С., Саратов</b> Профессиональная адаптация молодых специалистов как психолого-педагогическая проблема	170
<b>Ильина А.А., Энгельс</b> Проблема ценностных ориентаций у студентов в период адаптации к вузовскому обучению	178

<b>Котляренко М.Г., Саратов</b> Проблемы адаптации молодого специалиста в ДОО (на примере, дошкольных групп МОУ «СОШ №11» г. Саратова)	185
<b>Куприянчук Е.В., Саратов</b> «Я-концепция» девиантных подростков, учащихся колледжа	191
<b>Марукян Л.Р., Ванадзор, Армения</b> Социально незащищенные дети и особенности индивидуального подхода к ним	197
<b>Матвеева С.В., Харланова А.О., Балашов</b> Формирование школьной мотивации как одно из условий, способствующих гуманизации образования	202
<b>Меньшикова А.Н., Курск</b> Обеспечение психологически комфортной образовательной среды как предпосылка эффективного формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров	209
<b>Молодиченко Т.А., Саратов</b> Проявление ноосферно-экологической направленности личности в мировосприятии студентов	217
<b>Павленкович С.С., Андреева М.П., Саратов</b> Формирование гуманистической направленности личности школьников и студентов	224
<b>Пичкуров А.А., Сызрань</b> Моральное стимулирование познавательной деятельности курсантов в летных вузах МО РФ	230
<b>Суменков И.А., Саратов</b> Мониторинг сформированности гражданских и патриотических качеств студентов университета	234
<b>Тарасова Л.Е., Саратов</b> Превенция психологического насилия как условие создания безопасной образовательной среды	240
<b>Хуторянская Т.В., Саратов</b> Взаимосвязь креативности и саморегуляции студентов-спортсменов и студентов-психологов	248
<b>Шинтяпина Ю.С., Саратов</b> Понятие и особенности адаптации студентов к социокультурной среде высшего образования	254
<b>РАЗДЕЛ 3</b> <b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИЗАЦИИ</b> <b>СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	260

<b>Григорьева С.А., Саратов</b> Инклюзивная культура как основа комфортной и безопасной образовательной среды	260
<b>Зайцев И.С., Минск, Республика Беларусь</b> Актуальные вопросы социального развития детей с нарушениями речи	264
<b>Ларина О.В., Саратов</b> Адаптивное плавание как средство социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья	270
<b>Лусточкина А.П., Саратов</b> Концепция музыкальной терапии	276
<b>Маркин Н.Н., Саратов</b> К вопросу о роли инклюзивного образования в адаптивном физическом воспитании	284
<b>Рюгина-Семенова М.В., Клопкова Е.М., Ульяновск</b> Нейропсихологическая коррекция детей с ОВЗ в дошкольном возрасте через эффективный метод замещающего онтогенеза	290
<b>Сидоренко О.В., Минск, Республика Беларусь</b> Инклюзивная площадка как средство формирования инклюзивного пространства для субъектов образовательного процесса в разных видах деятельности	297
<b>Спиридонова Е.А., Саратов</b> Исследование готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде	304
<b>Суслова О.И., Саратов</b> Постинтернатное сопровождение выпускников с ограниченными возможностями здоровья	311
<b>Фисенко А.А., Саратов</b> Учет личностных факторов при организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья	317
<b>Щетинина Е.Б., Тапенева А.А., Борисова А.Е., Саратов</b> Альтернативные способы коммуникации в коррекционно-развивающей работе	323
<b>РАЗДЕЛ 4</b> <b>ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b>	329
<b>Гаврилова Е.А., Саратов</b> Формирование готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде посредством социального проектирования	329
<b>Груничева М.Д., Логинова В.С., Саратов</b> Практика вовлечения обучающихся в художественно-творческую деятельность в условиях гимназии	335

<b>Деханова П.Ю., Самара</b> Проектная деятельность в профориентации: опыт создания учащимися профориентационных игр	342
<b>Королева Е.Н., Курск</b> Педагогическое сопровождение социально-нравственного развития подростков в общественно-полезной деятельности: история и опыт отечественной социальной педагогики XX века	348
<b>Кошкина И.В., Савочкина А.А., Саратов</b> Народная игрушка как средство реализации принципа учёта этнокультурной ситуации развития детей дошкольного возраста	356
<b>Майорова В.Ю., Самара</b> Фестиваль «Новое поколение экскурсоводов» как педагогическая парадигма в области культурных образовательных практик	362
<b>Морозова Е.Е., Ковылова Н.С., Саратов</b> Образовательный процесс в условиях экологообразовательного пространства	368
<b>Порошин В.О., Челябинск</b> Кейс технологическое обеспечение подготовки курсантов к полисубъектному управлению	374
<b>Рахимбаева И.Э., Саратов</b> Роль импровизации в подготовке хореографов	380
<b>Садрова Э.Р., Логинова В.С., Саратов</b> Роль информационных технологий в реализации контрольно-оценочной функции управления образовательной деятельностью обучающихся	386
<b>Селезнева О.В., Омск</b> Экологизация профессионального мышления военнослужащих	393
<b>Сиротова А.А., Сергеева М.Г., Москва</b> Предметно-языковое интегрированное обучение как гуманистический подход к обучению в высшей школе	400
<b>Стрижак О.В., Москва</b> Театрализация как средство формирования воспитывающей детско-взрослой общности: к актуальности вопроса	406
<b>Труханович М.Э., Минск, Республика Беларусь</b> Использование проектной деятельности как средства интеграции субъектов образовательного процесса учреждения дошкольного образования	411



# РАЗДЕЛ 1

## ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

### ЗАЩИЩЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Галина Андреевна Геллер

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования  
и социальной педагогики, Курский государственный университет

e-mail: [geller1964@mail.ru](mailto:geller1964@mail.ru)

В статье автор концентрирует внимание на необходимости социально-педагогического обеспечения одного из базовых принципов гуманистической педагогики – защищенности личности. Идеология защищенности восходит к идеям и опыту А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, обосновавшими сопряженность чувства защищенности личности в социальной среде с уровнем развития и сплоченности коллектива, сложившейся в нем системой гуманистических отношений. Автор акцентирует внимание на зависимости появления чувства защищенности личности от ее статуса в системе коллективных отношений, социальной роли, содержания и характера выполняемой воспитанником деятельности. Особое внимание автором уделено обеспечению грамотного педагогического сопровождения процесса развития детского коллектива и обретению чувства «мы – коллектив», без которого реальная защищенность личности оказывается невозможна.

**Ключевые слова:** гуманизация образования, социальное воспитание, социально-нравственное развитие личности, защищенность личности, социальная среда.

### PROTECTION OF THE PERSONALITY AS A HUMANISTIC PRINCIPLE OF THE THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL EDUCATION

G.A. Geller

The Candidate of Pedagogical Sciences, the Associate Professor,  
Department of Educational Psychology and Social Pedagogy, Kursk State University

e-mail: [geller1964@mail.ru](mailto:geller1964@mail.ru)

**Abstract.** In the article, the author focuses on the need for socio-pedagogical support of one of the basic principles of humanistic pedagogy - personal security. The ideology of security goes back to the ideas and experience of A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, who substantiated the conjugation of the feeling of personal security in the social environment with the level of development and cohesion of the collective, the system of humanistic relations that developed in it. The author focuses on the dependence of the emergence of a feeling of personal security on its status in the system of collective relations, social role, content and nature of the activities performed by the pupil. The author pays special attention to ensuring competent pedagogical support of the development process of the children's team and gaining a sense of "we are the collective", without which real protection of the person is impossible.

**Key words:** humanization of education, social education, social and moral development of personality, personal security, social environment.

На современного школьника воздействует громадный пресс информации, порой непонятной и противоречивой, являющейся следствием неустойчивости ценностей, кризиса духовности, нивелировки вкусов и потребностей части общества, трафаретного восприятия действительности. В это же самое время

обучающийся вращается в бурном потоке коммуникации с разными людьми, движения, постоянного выбора. Это влияние обезоруживает обучающегося, вселяет растерянность и ставит перед ним массу, порой неразрешимых, вопросов. Следствием этого массивного влияния внешней среды становится большое количество нравственных деформаций личности, деструкция важных нравственных смыслов и норм в сознании растущего человека, – об этих деформациях много и убедительно написано в работах И.Е. Булатникова [Булатников 2012; 2013]. Исследователь подчеркивает роль внешней социокультурной среды в формировании базовых нравственных установок личности и необходимость целенаправленного формирования «среды позитивного влияния», воспитательного пространства, обеспечивающего закрепление нравственных императивов в устойчивых привычках и стереотипах социально-одобряемого поведения [Булатников 2013а; 2013б]. В этом же ключе о социально-нравственном развитии подростков и юношества рассуждает А.В. Репринцев, подчеркивая деструктивное влияние социокультурной среды на процесс социализации детей и молодежи формирование этнокультурной идентичности будущих граждан страны [Репринцев 2018; 2019]. В частности, А.В. Репринцев отмечает необходимость опоры в определении целей, ценностей и содержания социального воспитания подростков и юношества на традиции и ценности национальной культуры, на гуманистические нормы традиционного Русского мира, в котором идеология со-страдания, со-переживания, со-участия была одной из базовых и определяла весь строй отношений между людьми, весь характер русского человека [Репринцев 2018а; 2018б]. Конечно, идеология защищенности личности может и должна опираться на систему отношений в социальной среде, сложившийся морально-психологический климат, закономерно вытекать из доминирующих видов и форм совместной деятельности. Не случайно А.В. Репринцев подчеркивает роль коллективного труда в формировании чувства «мы» и обретении личностью чувства защищенности в своей социальной среде: защищенность становится продуктом жизнедеятельности социального организма – коллектива, да и сам коллектив – также продукт совместной деятельности и отношений между людьми [Репринцев 2019а: 131-132].

Конечно, современный мир значительно изменился. Социальная среда претерпевает глубинные, сущностные изменения, меняя и самого человека, всю палитру его отношений с внешним миром. Особенно заметны такие изменения на уровне семьи, трансформация которой сегодня приобретает весьма драматичный характер. Глобализация культуры, динамичное изменение системы экономических отношений порождают целый шлейф следствий, среди которых – обособление личности, социальная аномия, отторжение межпоколенческих связей, индивидуализация человеческого бытия, размывание традиционных нравственных норм и ценностей [Булатников 2012: 146-151].

В течение учебного дня со школьником происходит много событий, которые связаны с выстраиванием отношений с окружающими, с выбором линии поведения, эмоциональным восприятием мира, принятием требований

педагогов. Внешнее воздействие на растущий организм не всегда бывает позитивным. И тогда отрицательные эмоции, вызываемые неуверенностью, страхом и обеспокоенностью, выражаются школьником в словесных и двигательных реакциях, дезадаптивном поведении, депрессивном состоянии.

Порой подросток становится замкнутым, раздражительным до агрессивности по отношению к одноклассникам, проявляет противодействие учителю, или пытается обратить на себя внимание негативными поступками. Таким образом, он пытается защитить свое Я от «покушения» извне, «оберегая» самооценку, не допуская ее снижения, старается оградить себя от беспокоящих внешних раздражителей.

Так личность «защищается» от несправедливого отношения учителя, непризнания в кругу сверстников, непонимания окружающих его людей, в том числе и родителей. Эта защита, вернее сказать «псевдозащита» – лишь внешнее проявление внутренней слабости и беспомощности школьника. Взрослые понимают, что дети, подростки ранимы и беззащитны, невелик их социальный опыт [Геллер 2014; 2018].

Опыт социального гуманистического воспитания доказывает, что у современных педагогов есть реальная возможность повлиять на такое положение вещей.

Так, например, предложение учителя или школьного психолога на занятии обдумать и обсудить в классе ситуацию, требующую морального выбора со стороны подростка, напряжения его душевных сил в поиске ответа на вопрос, проживания с героем сюжета его трагедии или радости не оставит равнодушным даже самого «толстокожего» человека, вызовет отклик в его душе, заставит задуматься о себе и своем отношении ко всему, что его окружает.

Школьник научится сопереживать и сорадоваться, пропускать все происходящее вокруг него через призму своего Я, чаще задаваться вопросами: а как бы я поступил в этой ситуации, как мои действия повлияют на окружающих меня людей?... Научить ребят задумываться над возможными последствиями их «душевной глухоты» для других, значит, вручить им ключи к формированию собственной защищенности: так как позитивное отношение окружающих и стремление положительно проявить себя – одно из слагаемых личностной защищенности.

По мнению А.В. Мудрика социальное воспитание, способно включить обучающегося в широкие общественные связи, предоставить возможность самостоятельного выбора плана действий в предложенных обстоятельствах, помочь самоутвердиться.

Современные исследователи трактуют защищенность таким образом: «Защищенность личности – это относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание индивидом возможности удовлетворения своих основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднять их реализацию»

[Психологический словарь 1997: 212]. Надситуативность проявляется здесь в том, что человек способен предвидеть неблагоприятную ситуацию и наметить пути выхода из нее. Под основными потребностями понимаются – потребность в защите и безопасности, в личной защищенности, в понимании, признании и поддержке окружающих людей, в самоутверждении и адекватной самооценке.

Исследования Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, А.А. Бодалева, З.А. Мальковой, Е.А. Александровой, С.О. Кожакиной показали, что самочувствие личности, ее уверенность в себе и защищенность находятся в прямой зависимости от характера взаимоотношений в коллективе и значит, улучшение атмосферы вокруг человека способствует укреплению его защищенности; ключом к пониманию личности является изучение ее деятельности, активность личности в деятельности формирует и укрепляет защищенность, актуализируя успешность и результативность деятельности личности, ее уверенность в себе; процесс онтогенеза происходит по принципу «детерминизма», значит, изменение характера внешних воздействий посредством активности личности способствует преобразованию ее внутренних структур, несомненно, способствуя формированию и укреплению защищенности и социальной безопасности.

Идеи феномена защищенности личности заключаются в следующем.

1. Формированию защищенности личности способствует эмоционально комфортный климат коллектива, где есть уважение к личности, доброта и понимание во взаимоотношениях, стремление поддержать достоинство человека.

2. Созидательная активность личности, развитие ее творческой индивидуальности посредством деятельности подпитывает уважительное отношение личности к себе, способствует самоанализу, помогает познавать себя с разных сторон и анализировать опыт социальных взаимодействий., являясь одновременно механизмом защищенности.

3. Поддерживать и стимулировать защитные процессы по отношению к личности возможно через организацию социально-значимой деятельности и утверждения коллективных ценностей и смыслов.

4. Основой «защищающих» личность отношений являются: искренность, правдивость, доброжелательность, безусловное принятие человека, его индивидуальной ценности, доверие, эмпатийное восприятие». Это принятие каждой меняющейся частицы внутреннего мира человека создает для него теплоту и безопасность в отношении с вами, а защищенность, проистекающая от любви и уважения, является очень важной частью помогающих отношений» [Роджерс 1994: 231].

Защищенность личности становится важнейшим смыслообразующим принципом социального воспитания детей и подростков в годы школьного обучения. Самовосприятие человека изменяется здесь на глубинном уровне, он готов справиться с трудностями более конструктивно и разумно, чувствуя внутреннюю силу и опору в самом себе, апеллируя к своему опыту. В него

поверили и «заставили» поверить в самого себя. Это так важно вечно сомневающемуся, тем более, растущему человеку [Геллер 2014; 2018a].

Неопытность и сомнения подрастающего поколения ежедневно подвергаются испытаниям. В этой связи становится актуальным обеспечение психолого-педагогического сопровождения вхождения личности ребенка в социальную среду, в воспитательный коллектив, ведь защиту ребенка прежде всего обеспечивает грамотный педагог. Безусловно, по мере становления и развития детского коллектива, укрепления и обогащения внутриколлективных связей и отношений, роста субъектности коллектива функции защиты ребенка, заботы о его психоэмоциональном состоянии берет на себя организованный воспитательный коллектив.

Развитие и укрепление гуманистической сетки отношений в коллективе, формирование чувства «мы – коллектив» особенно важно в условиях эскалации влияний информационной среды, социальной аномии и разобщенности, участившихся явлений буллинга, порождающих крайне негативные установки подростков и юношества по отношению к школьному коллективу и системе отношений в нем. Только совместная, общественно-полезная деятельность, только отношения ответственной зависимости и взаимной ответственности могут стать важными, лично-значимыми и привлекательными для ребенка индикаторами референтного коллектива, обеспечивающими воспитаннику пространство комфортного социального бытия, морально-психологическую среду для реализации каждым школьником своих «природных сущностных сил».

### **Библиографический список**

Кожачкина С.О., Александрова Е.А. Принципы и подходы формирования социальной успешности подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 331-333.

Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 146-152.

Булатников И. Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А. С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С. 99-112.

Булатников И. Е. Современные проблемы социально-нравственного воспитания молодежи сквозь призму концепции А. С. Макаренко: диалектика вечного и временного // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2013а. № 2 (17). С. 58-65.

Булатников И. Е. Этические основания социально-педагогической концепции В. А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психолого-педагогический поиск. 2013б. № 3 (27). С. 86-100.

Геллер Г. А. Гуманистический потенциал семьи как основа социального воспитания детей и молодежи в условиях глобализации культуры // Гуманизация образовательного пространства. Сб. научных ст. Саратов : СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского. 2018. С. 34-44.

Геллер Г. А. Защищенность личности ребенка в школе и механизмы ее социально-педагогического обеспечения // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 150-160.

Геллер Г. А. Социально-психологическая защищенность личности ребенка в учреждении дополнительного образования: диалектика отношений педагога и воспитанника // Страховские Чтения. 2018а. № 26. С. 32-38.

Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

Репринцев А. В. Гуманизация отношений семьи и школы в обеспечении социализации ребенка: традиции этноса и реалии глобализации // Гуманизация образовательного пространства. Сб. научных ст. Саратов : СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского. 2018. С. 124-132.

Репринцев А. В. Психологические основы этнической социализации подростков в процессе взаимодействия семьи и школы // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве. Сб. материалов. Отв. Ред. И. П. Ильинская. Белгород, БГНИУ, 2018а. С. 7-10.

Репринцев А. В. Риски и противоречия этнической социализации детей и молодежи в контексте глобализации культуры // Этнопедагогика в контексте современной культуры. Сб. науч. тр. / Ответственный редактор Л. Б. Абдуллина. Чебоксары: ЧГПУ, 2018б. С. 169-176.

Репринцев А. В. Социализация и инкультурация детей в совместной деятельности семьи и школы: от традиций этноса к реалиям глобализации // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты. Сб. науч. тр. / Отв. ред. проф. А. С. Берберян. Ереван: РАУ, 2019. С. 324-330.

Репринцев А. В. Труд как социокультурный и педагогический феномен в традиционном русском мире: механизмы и факторы формирования этнокультурной идентичности личности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019а. № 1 (49). С. 127-151.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

## К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Глазырина Ираида Александровна

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин института физической культуры и спорта

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: syrok89@bk.ru

Селиванова Юлия Викторовна

доктор социологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой коррекционной педагогики,

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail: juliaselivanova@mail.ru

В статье представлены результаты обзора исследований зарубежных теоретиков и практиков по вопросу взаимодействия детей в разновозрастных группах. Целью работы является выявление общих тенденций и закономерностей внутригруппового взаимодействия обучающихся. Описывается влияние разновозрастных групп на эмоциональный интеллект детей, их интеллектуальное и познавательное развитие.

**Ключевые слова:** смешанная (мультивозрастная) группа, взаимодействие, эффективность, совместное обучение.

## ON THE ISSUE OF CHILDREN'S INTERACTION IN DIFFERENT AGE GROUPS

I. A. Glazyrina

senior teacher of the Department of sports disciplines of the Institute of physical culture and sports  
Saratov national research state University named after N. G. Chernyshevsky

e-mail: syrok89@bk.ru

Y. V. Selivanova,

doctor of social Sciences, Professor,  
head of the Department of correctional pedagogy,

Saratov national research state University named after N. G. Chernyshevsky

e-mail: juliaselivanova@mail.ru

**Abstract.** The article presents the results of a review of research by foreign theorists and practitioners on the interaction of children in different age groups. The purpose of the work is to identify General trends and patterns of intra-group interaction of students. The article describes the influence of different age groups on the emotional intelligence of children, their intellectual and cognitive development.

**Key words:** mixed (multi-age) group, interaction, efficiency, co-education, cooperative learning.

Важную роль в развитии личности ребенка играет общение с другими детьми. Это влияние трудно переоценить, так как именно в условиях общения ребенок постоянно сталкивается с необходимостью уметь договариваться, применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. Потребность в общении развивается на основе совместной деятельности детей в играх, при выполнении трудовых поручений и т.д.

Объединение детей разного возраста предполагает обучение детей в одном классе с разницей в возрасте в один год или более. В течение многих лет объединение детей разных возрастных категорий использовалось в дошкольных группах и начальных классах.

Например, в образовательных учреждениях, работающих по системе Марии Монтессори, комплектование классов традиционно осуществляется разновозрастными категориями обучающихся. М. Монтессори объясняла, что дети младшего возраста могут многому научиться на моделях поведения детей старшего возраста. Существование разновозрастных групп предполагало «присутствие в среде детей всех возрастных категорий в определенном диапазоне и подключение детей друг к другу в любой деятельности» [Тарасова 2016: 184].

В британских школах в 1960-х и 1970-х шестилетние и семилетние дети обучались в одних и тех же классах. Обучение детей разного возраста встречалось и в небольших сельских школах, и практиковалось, так или иначе, в течение многих лет. В то время как одни школы группировали детей по их способностям или уровню развития, другие объединяли обучающихся разного возраста, с разными способностями и возможностями, что создавало особую атмосферу и новые возможности для их взаимодействия.

Если дети спонтанно образуют разнородные группы сверстников, почему взрослые стремятся объединить их по возрасту? Опыт зарубежного образования отвечает на этот вопрос. Одна из причин может заключаться в том, что когда дети в классе близки по возрасту, они готовы выполнять одни и те же задания одновременно. Действительно, с нормативной точки зрения, такое ожидание является закономерным, но возникает вопрос, что делать с теми, кто не смог справиться вовремя. Цель психолого-педагогического тестирования детей после окончания детского сада состоит в том, чтобы назначить специальные «развивающие» или «переходные» классы для детей, которые, как считается, не преуспели в академическом обучении. Институт развития ребенка Гезелл (Gesell, США) рассматривает возраст *развития*, а не хронологический возраст, как критерий готовности к формальному обучению.

Мы согласны с тем, что хронологический возраст ребенка является недостаточной оценкой готовности его к академическому обучению. Однако, по нашему мнению, возрастная группировка в классах, где используется неформальная интеллектуально ориентированная учебная программа, может минимизировать недостатки обеих видов сегрегации: по возрасту и по развитию. Когда возраст детей колеблется, например, в возрасте от 4 до 6 лет может быть допущен более широкий диапазон разнообразия поведения. Также следует отметить, что в смешанной возрастной группе возможность учить всех детей одному и тому же в одно и то же время несколько снижается. Смешанная возрастная группа создает необходимость для педагогов организовывать учебные мероприятия и учебную программу таким образом, чтобы все дети могли выполнять различные виды совместной работы друг с другом. Более того, поскольку разновозрастная группировка включает сотрудничество и другие формы просоциального поведения и, по-видимому, сводит к минимуму конкурентное давление на детей, проблемы с дисциплиной, которые присущи конкурентной среде, часто существенно



уменьшаются. Сотрудничество, преобладающее в смешанной возрастной группе, создает атмосферу взаимопомощи, а не конкурентности.

Розенгольц [Rosenholtz 1983] подчеркивает различие между одномерной и смешанной группой. В смешанных классах, независимо от возраста присутствует сравнительно широкий спектр видов деятельности, в которых могут формироваться и закрепляться различные навыки. Дети обладают реальным выбором, какую работу и когда, или как, ее выполнить, что ведет к положительной самооценке. Различные критерии оценки эффективности выполненной работы зависят от возраста и степени овладения каким-либо умением ребенка, так как большинство маленьких детей имеют разный уровень развития. Например, ребенок может считаться более способным в усвоении информации, но менее социально развитым, чем его ровесники. Смешение возрастов может повысить осознание учителями различий в развитии детей. Смешение возрастов в классе может быть особенно желательным для менее способных детей: этим детям уже не так легко общаться со сверстниками, от которых они отстают. Взаимодействие со сверстниками младшего возраста может повысить мотивацию и их уверенность в собственных силах.

Исследования, связанные с совместным обучением разного возраста и когнитивного развития показывают, что когнитивный конфликт возникает у его детей с различными уровнями когнитивной зрелости. Браун и Палинесар [Brown A.I. & Palinesar A. 1986] подчеркивают, что вклад такого конфликта в обучение заключается не просто в том, что менее способный ребенок подражает более способному, но и в стремлении сильных учеников заинтересовать учебным процессом слабых учеников. В том же ключе, Л.С. Выготский утверждает, что интернализация происходит, когда концепции действительно трансформируются, и создается контекст для обучения младших детей в соответствии с их стремлениями [Морозов С.М. 2002].

Взаимодействие между теми, кто уже понял и знает, как сделать то, или иное задание, приводит к тому, что менее информированные члены группы усваивают новые понимания в форме «фундаментальной когнитивной перестройки». Когнитивный конфликт является сложным условием. Необходимо также учитывать точную когнитивную стадию и характер социализации вовлеченных лиц: в частности, перспективы детей и существующие условия. Как указывают Браун и Палинесар [Brown A.I. & Palinesar A. 1986], ребенок может эффективно учиться у другого, только когда он уже частично понимает смысл задачи. Славин [Slavin 2012: с.1046-1048] указывает, что несоответствие между тем, что человек может делать с помощью и без помощи, может быть основой для совместных действий, которые могут привести к когнитивным достижениям. По его мнению, совместная деятельность среди детей способствует росту интеллектуального и личностного развития ребенка,

Исследования, посвященные применению и эффективности совместного обучения, подтверждают мнение о том, что различия в возрасте

внутри группы обучающихся могут способствовать достижению исключительно важных целей в плане когнитивного развития всех детей. В решении задач дети работают совместно, индивидуально или на конкурентной основе. В разновозрастных группах можно говорить о плодотворном сотрудничестве между «новичками» и «экспертами».

Исследования Brown, Bransford, Ferrara и Cammpione (1983 г.) и Brown and Reeve (1985 г.) подтверждают утверждение Л.С.Выготского о том, что учебный опыт будет способствовать развитию, когда деятельность детей социально направлена «экспертами». Эксперты – это более способные, или старшие ученики, которые дают подсказки для решения задач, задают наводящие вопросы и заставляют «новичков» защищать или изменять свои «теории» и расширять практические навыки решения тех или иных задач.

В исследовании Азмития [Azmitia M. 1988: 33] дети не были смешаны по возрасту, но они были выбраны по принципу «новички-эксперты». Азмития выявил, что «эксперты» даже на дошкольном уровне положительно повлияли на обучение «новичков» посредством рекомендаций, советов, а также помогли развить социальные навыки благодаря переговорам, аргументациям и совместной работе. В школе имени Малкольма Прайса при Университете Северной Айовы работает детский сад. Программа детского сада основана на предположении, что «чем больше разница между детьми в классе, тем богаче полученные знания для ребенка». Авторы этой программы утверждают, что детский сад смешанного возраста имеет много преимуществ. Смешанная возрастная группировка обеспечивает более богатое языковое развитие, повышенную уверенность в себе, необходимую для решения новых задач, и возможности для достижения максимального потенциала развития.

Например, в шведских школах детей принципиально не делят по способностям [Кочева 2016]. Есть практика школьного обучения, где дети не разбиты на группы по возрасту или способностям. Вместо этого они принадлежали к разным цветовым единицам. Возрастные единицы в цвете варьируются от 9 до 12 лет. У каждого цветового подразделения есть своя команда и персонал, включая учителей, руководителей досуга и некоторых работников кухни и уборщиков. Между сотрудниками и детьми различных подразделений планирования и организации существует полное сотрудничество. В школе присутствует зона для чтения с удобными стульями и несколькими книжными шкафами для рабочих материалов и большой аркой, где ученики могут работать в небольших группах. Хотя смешанная возрастная группировка является лишь одним аспектом этой школы, она вносит существенный вклад в обмен идеями и опытом между учениками.

Несмотря на имеющиеся данные различных исследований, нет однозначного ответа на некоторые организационно-методические вопросы, такие как количественное соотношение детей старшего и младшего возраста, время пребывания в мультivoзрастной группе, учебный план, учитывающий разные возможности обучающихся и др.

Хотя не было найдено систематических доказательств в отношении возрастного диапазона в пределах группы, опыт подсказывает, что если есть существенные возрастные различия, выходящие за пределы оптимального диапазона, то модели, демонстрируемые детьми гораздо старшими по возрасту, могут быть слишком сложными и непонятными для младших детей, чтобы им можно было подражать. Здесь стоит отметить, что роль учителя включает в себя не только налаживание взаимодействия в группах учащихся, но и минимизацию потенциальных рисков, связанных с неодинаковым распределением обязанностей в возрастных группах и видов смешанного поведения, связанных с ними.

Сформулируем некоторые рекомендации для педагогов по организации взаимодействия детей в смешанных по возрасту группах:

1. Предложите, чтобы старшие дети помогали младшим, если младшие просят помощи от старших в различных ситуациях. Педагоги могут также побуждать детей младшего возраста обращаться за помощью к детям старшего возраста

2. Побуждайте старших детей брать на себя ответственность за младших, а младших детей полагаться на старших и просить у них помощи при необходимости.

3. Не позволяйте младшим детям становиться грузом для старших. Недопустимо использовать детей старшего возраста в качестве помощников и учителей, так как это может помешать их собственному прогрессу. Регулярные наблюдения за личностной и учебной динамикой каждого ребёнка в его группе позволят свести к минимуму этот риск.

4. Помогите детям принять их нынешние ограничения. Мультивозрастные группы позволяют младшим детям узнать, чего они еще не могут сделать в силу своего возраста и отсутствия необходимых знаний и умений. Они также могут научиться видеть сильные стороны, наблюдаемые у старших одноклассников. Младшие дети понимают, что ограничения (из-за возраста и неопытности) не являются большой проблемой, они преодолеваемы.

5. Помогите детям развить чувство собственного достоинства и прогресса. Учителя могут помочь старшим детям осознать их личные успехи в работе с младшими детьми, тем самым усилить мотивацию к проявлению помощи в отношении младших обучающихся.

6. Не поощряйте возрастные стереотипы. Если у детей старшего возраста наблюдается тенденция принижать усилия младших детей, педагогу необходимо научить старших проявлять терпимость, уважение и заботу по отношению к младшим детям.

7. Существует множество доказательств того, что дети очень рано начинают реагировать на чувства и настроения окружающих их людей. Здесь речь идет о развитии эмоционального интеллекта, его формированию педагоги могут способствовать как минимум двумя способами: а) осведомляя детей о потребностях, чувствах и желаниях своих сверстников, учитель

может внести определенный вклад в эмоциональное развитие детей, объясняя доступно смысл желаний и потребностей каждому о каждом. Педагог объясняет или описывает одному ребенку или группе детей чувства и желания другого ребенка; б) поощряя в детях стремление утешать друг друга в периоды особого стресса, педагог развивает эмпатию, способность сопереживать чувствам других детей и взрослых. Некоторым детям в силу отсутствия понимания ситуации, необходимо дополнительно объяснять, каково это испытывать трудности или переживать грустные времена, почему кто-то плачет т.д.

8. Когда учебная программа мотивирует детей работать вместе над широким спектром задач, проектов и других видов деятельности, учитель может использовать взаимодействие между детьми разных возрастов как ресурс их личностного, интеллектуального и эмоционального развития.

9. Обращайте внимание детей на интересы их сверстников. Например, если ребенок с большим энтузиазмом сообщает о своем интересе или событии в своей жизни, учитель может привлечь к обсуждению ситуации других детей. В небольших группах детей учитель может попросить одного ребенка ответить на вопрос другого, спросив что-то вроде: «Что ты думаешь об этом, Аня?».

10. Обращайте внимание детей на навыки и умения своих сверстников. Например, если группа берется за проект, где нужно сделать графики, рисунки и надписи, те, кто умеет писать или писать по буквам, могут взять на себя ответственность за помощь тем, кто еще не может этого сделать.

11. Поощряйте детей читать. Совместное чтение значительно усиливает интерес к процессу обучения.

12. Помогите детям старшего возраста продумать подходящую роль для младших. Представьте, что группа детей работает над пьесой, и продюсеры не берут самых маленьких учеников в классе как не обладающих достаточными способностями для участия. Учитель может помочь, предложив включить простые роли, с которыми бы смогли справиться младшие ученики. Такие практики особенно полезны в группах с детьми разного возраста и способностями.

Безусловно, работа в группе с обучающимися разного возраста будет требовать от педагога особой подготовки, неформального подхода к организации занятий с учетом потенциальных возможностей каждого ребенка.

#### **Библиографический список**

Azmitia M. (1988). Peer Interaction and Problem Solving: When Are Two Heads Better Than One? *Child Development*, 59(1), p.87.

Brown A.I. & Palinesar A. (1986). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition (Technical Report No. 372). Champaign. II: Center for the Study of Reading. 178 p.

Cheung A., and Slavin R.E. (2012). The Effectiveness of Educational Technology Applications for Enhancing Reading Achievement in K-12 Classrooms: A Meta-Analysis.

Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.2233 p.

Кочева О. Образование в Швеции// Школа и право. 2016 , №2 URL: <https://usperm.ru/publication/obrazovanie-v-shvecii> (дата обращения: 08.02.2020).

Lippitt Peggy and. Learning Through Cross-Age Helping: Why and How. In children as teachers: theory and research on tutoring, edited by Vernon L. Allen. New York: Academic Press, 1976. 276 p.

Морозов С.М. Диалектика Выготского: внечувственная реальность деятельности / учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, Изд-во «Смысл» 2002.120 с.

Rosenholtz. C. (1983). Classroom Organization and student stratification. *ElementarySchoolJournal*, 85(1). P. 21 - 37.

Тарасова Н.М. Актуальность метода М. Монтессори в современном образовании // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. №1. С 183

# НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОЛИ И ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА, КАК ВОСПИТАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Александр Анатольевич Горбушов

кандидат педагогических наук, научный сотрудник института философии и права  
Уральского отделения Российской академии наук

[Alexander.Gorbushov@yandex.ru](mailto:Alexander.Gorbushov@yandex.ru)

В статье рассматриваются теоретические аспекты модернизации роли и функции педагога, его воспитательной роли в контактном и дистанционном процессе обучения. Показана необходимость глубокого и всестороннего понимания основных категорий, в которых отражается сущность явлений и процессов образовательной системы. Раскрывается суть основных педагогических понятий.

**Ключевые слова:** модернизация системы образования, педагогическая деятельность, образование, воспитание, обучение

## SOME THEORETICAL ASPECTS OF MODERNIZATION OF THE ROLE AND FUNCTION OF THE TEACHER, AS EDUCATOR IN TODAY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.A. Gorbushov

Candidate of pedagogical Sciences, researcher at the Institute of philosophy and law of the Ural branch of the Russian Academy of Sciences

[Alexander.Gorbushov@yandex.ru](mailto:Alexander.Gorbushov@yandex.ru)

**Abstract.** The article discusses the theoretical aspects of the modernization of the role and function of the teacher, his educational role in the contact and distance learning process. The need for a deep and comprehensive understanding of the main categories that reflect the essence of the phenomena and processes of the educational system is shown. The essence of the main pedagogical concepts is revealed.

**Key words:** modernization of the education system, pedagogical activity, education, education, training

Воспитание как целенаправленное развитие человека следует осуществлять на всех этапах формирования его личности. Особого внимания заслуживает этап становления бакалавра, магистра или специалиста высшей квалификации, поскольку именно после него человек начинает отвечать за жизненный путь других людей и за свои достижения, которые, безусловно, должны быть направлены на благополучие не только мирового сообщества, но и, прежде всего, на благополучие родного государства, то есть – своей Родины.

В настоящее время, после 30-летнего, отчасти неконтролируемого, проникновения в российскую ментальность других культур, разрушения прежних экономических, духовно-нравственных и этических стереотипов советского человека, а также после реформ системы советского образования, продолжающихся до сих пор, изменились прежние подходы к качеству образования, к его целям и задачам.

Президент Российской Федерации В. В. Путин остро поставил вопрос о качественном воспитании подрастающего поколения российских граждан. Подчеркивая важность данной задачи, он возложил ее и на патриарха Московского и Всея Руси Кирилла. Мы считаем, что обязанность работников системы образования и, прежде всего, высшей школы – всесторонне

способствовать этому начинанию – духовно-нравственному, патриотическому переходу национального самосознания на новый этап развития. Заметим, что большинство аспирантов получающих квалификацию «педагог-исследователь» до начала занятий практически не знакомо с такой наукой, как педагогика.

Именно по этим причинам цель подготовки педагога как воспитателя в современной образовательной среде ставит перед собой задачу – не только раскрыть основные аспекты методологии преподавания в высшей школе, но и привить будущим педагогам педагогическое мировоззрение, основанное на трудах выдающихся русских, советских и российских ученых и проиллюстрированное примерами из российской национальной литературы и современного фактологического материала, что позволит обучаемым осознать свою необходимость и значимость как носителей высшего нравственно-педагогического знания для современного общества, сложность стоящих перед ними задач.

Заметим, что понимание нашего общества – есть и вопрос сохранения сельских образовательных учреждений, и прежде всего, сельских школ, как возможных социокультурных центров, формирующих окружающее пространство, среду. В условиях глобализирующегося пространства мировой и социальной среды, данная проблематика так или иначе затрагивает всё мировое сообщество. Сейчас остро встал вопрос о значимости человеческого капитала в развитии общества. Необходимо осознавать и то, что человеческий капитал формируется, в том числе и за счёт накопления исторических знаний как у всего общества в целом, так и у каждого индивида в отдельности. Знания, которые мы накапливаем в себе, формируем на основе которых своё мировоззрение и передаём последующим поколения, должны отражать и историю нашей страны, и ментальную самобытность русского народа. Здесь, прежде всего, на мой взгляд, необходимо сказать о великой русской культуре, которая долгое время формировалась на широких пространствах России – в её уникальном социокультурном деревенском, сельском пространстве, о красоте и неповторимости которого писали многие классики разных литературных эпох. Например, проект – «Сельские школы России» одной из своих задач ставит сбор, передачу и сохранение информации об уникальной среде сельской школы как в её историческом развитии, так и современном состоянии, рассказывает об учителях сельской школы, учениках, администрации.

На едином ресурсе «сельскиешколыроссии.рф» размещены разнообразные проекты для поддержки сельских школ от федерального до регионального уровней, до возможности участвовать в проекте «Общая дорога» фонда «Институт воспитания строителей страны» и многих других социально значимых инициатив в национальном проекте «Энциклопедия сельских школ». Цели данного проекта – рассказать о сельских школах России, организовать помощь и поддержку в реализации социально-образовательных проектов, помочь детям и взрослым села и деревни, а также подружить городские и сельские школы, – что в XXI веке в существенной степени и оказывает влияние на значимость человеческого капитала, развитие учителя и пониманием им

своих целей и задач как в образовании, так и в воспитании нынешних и будущих поколений.

Осуществление данного подхода мы видим в построении лекционного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ , в творческом отношении будущих и настоящих педагогов к подготовке к занятиям и, особенно, в реализации инновационной дидактической модели образования, ориентированной на развитие компетентностей, в повышении качества начального, среднего, общего и высшего образования и его технологического обеспечения.

В концепции реализации технологий современной образовательной парадигмы особое внимание необходимо уделить такому новому явлению в практике высшего образования, как воспитательная деятельность бакалавров, магистров, аспирантов посредством преподаваемой дисциплины. Ценность этого нововведения заключается в том, что оно, с одной стороны, ориентирует обучающихся на рефлексивный анализ собственной деятельности и программирование роста своего профессионализма с позиций гуманистической педагогики, а с другой – позволяет преподавателю получить многофокусную и предельно объективную информацию о личности обучаемого.

Так, на наш взгляд, при многих положительных моментах, связанных с дистанционным обучением, отсутствует главное для педагогической (воспитательной) деятельности – при таком подходе при всем его соответствии необходимым требованиям невозможно наблюдение за личностью педагога во время проведения занятий, что может в меньшей степени способствовать формированию специалиста высшей школы и подготовке его к педагогической деятельности в образовательном заведении. При дистанционном обучении исключается контактная работа и, как следствие, эмоциональный контакт, который, по нашему мнению, является основным в процессе воспитания и содействует развитию гражданственности, патриотизма, духовности и нравственности.

В настоящее время вновь стала осознаваться необходимость получения образования каждым индивидом. Таким образом, само понятие «образование» выходит на первый план в системе ценностей «человек» и «человек как личность», поскольку мы вновь возвращаемся к пониманию человека не только как знаниевого компонента действительности, но и как ее (действительности) духовной составляющей, которая в наибольшей степени содействует как внутренней нашей гармонии, так и гармонии внешнего миропорядка [Ким, Блажевич 1998] и здесь мы видим личность педагога как воспитателя.

Можно задать вопрос: а что нас тогда отличает от других живых существ, как не наше образование, тяга к постоянному познанию окружающего нас мира, если отвлекаться от эмоционально-чувственной деятельности человека? Нам постоянно не хватает времени для освоения нового, поэтому мы порой вынуждены вместо постижения всего пространства вокруг нас идти узкой тропой приобретения знаний, умений, навыков. Исходя из этих суждений отметим, что настоящая педагогическая деятельность и, прежде всего, личность



педагога могут быть направлены на формирование дружеских отношений с обучаемым, чтобы дать ему именно те знания, которые ему необходимы в целях совершенствования личности обоих, поскольку процесс обучения – обоюдный процесс движения к созиданию духовных и материальных благ. Также отметим, что сегодня, в условиях модернизации системы образования, на первый план выходит личность с ее индивидуальными способностями, уникальностью и неповторимостью.

Для понимания основ педагогики и, соответственно, модернизации образовательной системы важно «возможно более точное, глубоко определение и всестороннее обоснование основных категорий, в которых отражается сущность явлений и процессов, изучаемых этой наукой. К числу таких категорий в первую очередь относится воспитание» [Данилов, Болдырев 1971]. Мы согласны с М. Ю. Олешковым, что обобщенные теории инновационных процессов в образовании и отсутствие фундаментальных работ в области разнообразной и вариативной образовательной деятельности, посвященных педагогической инноватике, приводят порой к субъективизму и множественности понятий-терминов, используемых в научно-педагогической литературе [Олешков 2011].

Остановимся на этом подробнее. Педагогам необходимо понимание того, что термин «воспитание» исторически связан с понятиями «образование», «просвещение», «педагогика», «обучение», «школа» и т.п.

В сегодняшнем теоретическом осмыслении проблем образования значение исходных педагогических терминов и понятий обычно не уточняется, поскольку давно уже есть традиционная система координат, в которой соотносятся и взаимно коррелируют смыслы базовых определений для существующего образовательного процесса.

В собственно научно-педагогической литературе значение ключевых понятий чаще всего не имеет однозначного определения [Реан, Бордовская 2005], [Лесохина 1998], [Шерайзина 1995], [Осипов 1998], [Сластенин, Исаев и др. 1997].

В специально-предметном значении – так называемом узком смысле – образование также рассматривается как процесс и результат, но с необходимой конкретизацией – чего именно [Бим-Бад, Петровский 1996], [Пидкасистый 1995].

Мы считаем, что «образование», «воспитание» и «обучение» для модернизации роли и функции педагога, как воспитателя, в современной образовательной среде, в любом случае, вне зависимости от контекста, необходимо понимать согласно логике Федерального закона «Об образовании в РФ» [Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 1, ст. 2, п. 1, п. 2, п. 3].

Отметим, что ранее все сводилось к тому, что образование – «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных

уровней (образовательных цензов)» [Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1].

Следует заметить, что и сейчас термины «образование», «обучение» и «воспитание», зачастую, употребляются как тождественные (например, подобное мы наблюдаем с терминами «воспитатель», «учитель», преподаватель», «педагог»), ведь в каждом из названных понятий присутствуют: как особым образом организованная деятельность; взаимодействие того, кто передает знания, опыт или навыки, с тем, кому это передают; а также необходимая для сложных процессов системность. Так что только контекст, зачастую, позволяет данные слова дифференцировать.

Например, распространенный в США и Европе термин *education* достаточно широк по содержанию – Большой англо-русский толковый словарь дает следующие переводные значения: 1) образование; 2) образованность; 3) обучение; 4) просвещение; 5) воспитание; 6) культура; 7) развитие; 8) дрессировка. Не случайно, что размещая в 1995 году в первом издании на русском языке популярной на Западе *карманной энциклопедии* (*rocket encyclopedia*) «The Hutchinson» знаменитой английской фирмы «Helicon», специализирующейся на справочной литературе, лемму «образование», издатели дали именно такое, «расширительное» толкование слова: «процесс развития интеллектуальных способностей, умения создавать что-либо, готовности жить в обществе, начинающийся с рождения и осуществляемый, в основном, при помощи инструкций. В более узком смысле термин касается процесса получения грамотности, умения считать и общей подготовки человека к восприятию знаний» [The Hutchinson 1995].

Необходимо заметить, что, например, количество определений термина «педагогическая технология» за период, разделяющий работы Г. К. Селевко и М. Ю. Олешкова, выросло практически в два раза, а это немногим менее одного нового определения указанного термина в год. Наш анализ данной проблемы позволяет говорить о том, что единого мнения в отношении определения рассматриваемых терминов не существует. Тем не менее большое количество разнообразной и порой весьма похожей друг на друга в определениях терминологии, на наш взгляд, свидетельствует о развивающейся системе российского образования, которое каждый год сталкивается с новыми вызовами не только мирового сообщества, но и российского народа. Данный процесс неминуемо ведет к поиску адекватного ответа и многообразию образовательных технологий и систем в рамках единой политики государства в сфере образования, регламентируемой, в том числе, Законом «Об образовании в РФ» (ФЗ от 29.12.2012 № 273) и Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295).

Таким образом, для модернизации роли и функции педагога, как воспитателя, в современной образовательной среде необходимо понимать термины «образование», «воспитание», «обучение» и то, что воспитание, образование и обучение служат целенаправленными процессами

взаимодействия субъектов образовательного пространства, в центре которого находятся субъекты системы образования, в том числе учащиеся образовательных учреждений.

#### **Библиографический список**

Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1.

Ким В. В., Блажевич Н. В. Язык науки: философско-методологические аспекты / Рос. филос. о-во; Межвуз. центр проблем непрерывного гуманитар. образования при Урал. гос. ун-те им. А. М. Горького. Екатеринбург : Банк культурной информации, 1998. 214 с.

Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей / Теория и практика образования взрослых. СПб., 1998.

Осипов А.М. Общество и образование: Курс лекций по социологии образования. Новгород, 1998.

Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад. Нижний Тагил, 2011. 144 с.

Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого, М.: РПА, 1995.

Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. М.: Школа-пресс, 1997.

Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Реан. СПб.: Питер, 2005. — С. 228.

The Hutchinson: Карманная энциклопедия. М.: Ирида-Пресс, 1995. С. 384

Шерайзина Р.М. Непрерывное педагогическое образование: концептуально-програмное обеспечение. Новгород, 1995.

Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. М. : Педагогика, 1971. 352 с.

Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1.

Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации».

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ: РЕСУРСЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ<sup>1</sup>

Ирина Дмитриевна Демакова

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологической антропологии Института детства МПГУ

e-mail: [idd1938@yandex.ru](mailto:idd1938@yandex.ru)

Инна Юрьевна Шустова

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

e-mail: [innashustova@yandex.ru](mailto:innashustova@yandex.ru)

В статье говорится о значимости качественных методов исследования в оценке качества воспитания, когда речь идет о изменениях личности воспитанника, анализе эффективности условий, влияющих на данный процесс. Именно таким условием для исследования представляется моделируемая педагогом (или использование ситуации возникающей естественным образом) ситуация непосредственного взаимодействия с воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.). Качественные методы исследования в педагогическом процессе выходят почти всегда на организацию открытого общения с воспитанниками, обсуждение того или иного вопроса (ситуации, проблемы, позиции).

**Ключевые слова:** воспитание, личность, педагогическая ситуация, качественные методы исследования, индивидуальные смыслы, открытое позиционное взаимодействие.

## PEDAGOGICAL SITUATION: RESOURCES AND OPPORTUNITIES FOR USE AS A RESEARCH METHOD IN THE THEORY OF EDUCATION

I. D. Demakova

Doctor of science (Education), Professor, acting head of the Department of psychological anthropology of the Institute of childhood of state pedagogical University.

e-mail: [idd1938@yandex.ru](mailto:idd1938@yandex.ru)

I. Y. Shustova

Doctor of science (Education), leading researcher of the Strategy and Theory of Personality Social Education Center, Strategy of the Education Development Institute of the RAE

e-mail: [innashustova@yandex.ru](mailto:innashustova@yandex.ru)

**Abstract.** The article speaks about the importance of qualitative research methods in assessing the quality of education, when it comes to changes in the personality of the pupil, analyzing the effectiveness of conditions that affect this process. This is the condition for the study that the teacher models (or uses the situation that occurs in an est-est way) the situation of direct interaction with students around an object that is significant for all (knowledge, problems, events, conflicts, cases, etc.). In the pedagogical process, qualitative research methods are almost always associated with organizing a joint discussion of a particular issue (situation, problem, position) with children.

**Key words:** education, personality, pedagogical situation, qualitative research methods, individual meanings, open positional interaction.

Современный этап развития отечественного образования актуализирует необходимость научной рефлексии способов получения знаний в педагогике, в том числе и теории воспитания, выявления наиболее эффективных

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ. Проект № [20-013-00184](#)

исследовательских методов изучения проблем воспитания и возможностей их трансформации для потребностей практики.

Разработка вопросов теории воспитания предполагает четкую организацию исследовательской деятельности [Селиванова 2010]. Ключевую роль в которой играет как разработка собственных методов, так и оценка, адекватное использование исследовательских методов, которые берутся из смежных наук (психологии, социологии, физиологии, культурологии и пр.) [Поляков 2007].

Метод педагогической ситуации предполагает, что педагог умеет выстраивать открытое взаимодействие с детьми, ориентируется не на привычные схемы, а на сам процесс. Понимает, что дети всегда живут настоящим, и важно улавливать это настоящее, живой интерес детей, то что происходит сейчас, волнует их в настоящий момент. Работа с ситуацией позволяет педагогу наблюдать и анализировать значимые для детей в настоящем ценности и смыслы, их интересы и склонности, проявляющиеся в непосредственном взаимодействии друг с другом, их умения и возможности.

При работе с ситуацией, педагог часто опирается на собственную интуицию и рефлексия. Рефлексия создает условия, в которых возможно четче проявить ситуацию, вывести ее из эмоциональной погруженности на уровень осознанности и понимания причинно-следственных связей. Педагогическая деятельность основана на рефлексии, объектом деятельности и управления педагога является деятельность ребенка, взаимодействие с ним [Караковский, Новикова, Селиванова 1996]. В ситуации взаимодействия с воспитанником педагог как бы удерживает три зеркала рефлексии: педагогическое, отражающее его воспитательные цели и ориентиры в профессиональной деятельности; детское, которое отражает эмоции, проявляемые ценности и смыслы, поведение и деятельность ребенка; формирующее, фокусируется на педагогических условиях, видение педагогом моделируемых и организуемых условий в ситуации, способствующих развитию ребенка, формированию значимых качеств и способностей.

Педагогическая ситуация – это единица образовательного процесса, которая осознается участниками как значимая, актуализирует перестройку сложившихся норм и ценностей, привычных стереотипов поведения и деятельности, перестраивает системы взаимоотношений в лучшую или худшую сторону [Шустова, Вишенина 2014].

Ситуация определяется каждый раз заново, происходит ее персонификация под конкретного ребенка или группу детей (клуб, секция, класс, и пр.), это всегда уникальная работа, которая совершается от феноменальности каждой ситуации, ее условий и субъектов в ней.

Педагогическая ситуация возникает в условиях непривычных, новых для субъектов ее переживающих, когда фиксируется трудность и нет готовых ответов, одновременно проявляется общая задача переосмыслить ситуацию и решить ее. К таким ситуациям относятся: овладение воспитанниками нового опыта деятельности, необходимость решить творческую задачу, сделать выбор

и пр. Данные ситуации могут возникать стихийно, педагогу важно использовать их потенциал в работе с детьми. Второй вариант, он сам моделирует и организует проблемные значимые ситуации во взаимодействии с воспитанниками.

Важно, чтобы ситуация из социальной, заданной извне передалась в субъективное пространство жизни воспитанника, затронула его интересы, ценности и смыслы, стимулировала и направила его субъектность, поиск и изменение самого себя, могла задать новое знание и новый опыт.

Можно выделить ряд ситуаций: *ситуация деятельности*, возникающая вокруг выполнения воспитанником (группы детей) действий или деятельности на уроке и внеурочной деятельности; *ситуация поступков*, поведения, возникающая по поводу нарушения ребенком (группы детей) правил поведения в школе и вне школы, или поведение требующее оценки и одобрения педагога и общественности; *ситуация отношений*, возникающая в сфере эмоционально психологических связей и отношений между участниками образовательного процесса, в сфере их общений и взаимодействия; *ситуация образцов*, возникающая вокруг культурных норм и ценностей, задающая эталон деятельности и отношений, формирующая культурные нормы и правила отношений и деятельности.

Видя ситуацию как метод исследования, можно зафиксировать два сценария возникновения ситуации и работы с ней:

первый, когда неожиданно возникает ситуация «здесь и теперь»: недопустимое поведение ребенка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договоренностей, ЧП (сбежали с урока, разбили окно, драка и т.д.);

второй – педагог подготавливает ситуацию, ее «вызревание». Он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребенка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

Возможные субъекты ситуации и их проявления, которых педагог (администрация школы, ученый исследователь) может изучать в ситуации, наблюдая и фиксируя. Для этого он заранее должен определить, что наблюдать в ситуации и по каким показателям можно фиксировать то или иное явление.

Класс (атмосфера в классе, психологический климат, ЦОЕ в классе, общие ценности и смыслы, наличие общих значимых традиций и правил жизни класса, характер взаимодействия, уровень сплочения и взаимной поддержки, лидерство, отверженные в классе, значимые темы и идеи для общения и совместной деятельности и пр.);

Отдельный воспитанник (интересы, индивидуальные ценности и смыслы, сильные и слабые стороны в коммуникации с другими и совместной деятельности, проявление субъектности в позиции в действиях и деятельности, и пр.);

Педагог (стиль отношений, позиция личная и профессиональная, настроенность на детей, умение выстраивать и удерживать детско-взрослую

общность, умение поддержать детские инициативы, умение сдерживать себя и пр.);

Родители (позиция во взаимодействии с детьми, настроенность на детей, их проблемы и эмоциональные переживания, транслируемые нормы и ценности и пр.).

Говоря о методах исследования процесса воспитания, критериях и показателях результативности воспитания, важно исходить не из количественных показателей (сумма мероприятий, количество участников, и пр.) а из качественных показателей. В исследовании важно выйти на моделирование таких условий, где проявилась бы мотивация воспитанника, где он мог бы проявить себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, проявить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия не должны навязывать действий и отношений, а смочь инициировать и поддерживать проявление собственного «Я» воспитанника, а педагогу помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения [Новикова 2000]. *Именно таким условием для исследования представляется моделируемая педагогом (или использование ситуации возникающей естественным образом) ситуация непосредственного взаимодействия с воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.).*

Педагогическая ситуация – это качественный метод исследования. В педагогическом процессе качественные способы исследования практически всегда связаны с организацией открытого общения с воспитанниками в конкретной ситуации взаимодействия [Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования 2013]. Если ситуация взаимодействия организуется через групповое обсуждение или индивидуальную беседу, важно удерживать три ключевых момента:

- уметь задавать вопросы, которые побуждают выразить позицию и содержательно ее наполнить;
- владеть искусством слушания, когда ты ориентирован не услышать то, что хочется, а услышать и понять другого; это очень сложно педагогу, который знает, что верно, а что нет;
- подходить к исследованию как к творческому процессу, уметь видеть процесс целостно, находить подводные камни, менять процесс по ходу, чтобы добиться более открытых позиций, более комфортного психологического климата и пр.

Правильно задать вопрос, осознавая, что ты можешь понять из ответов воспитанников непросто. Часто недостаточно четко и однозначно сформулирован вопрос, что приводит к путанице самого педагога при интерпретации ответов и самих детей. Часто ответы детей трактуются субъективно, произвольно, исходя из собственных представлений педагога.

Применение качественных методов исследования, предполагает умение исследователя внимательно слушать других, осознание важности такого

слушания, понимания, что это сложная и трудоемкая работа. При слушании следует удерживаться от интерпретации и домысливания, а стремиться вникнуть и понять смысл говорящего, важно уметь прояснить его позицию, задать вопросы на понимание, прояснение и уточнение сказанного.

Качественный путь исследования – это всегда творческий процесс. Всякий процесс связан с «живой» ситуацией, соответственно он должен отражать специфику ситуации и особенности ее субъектов (индивидуальных и групповых), возникающий эмоциональный, деятельностный и ценностно-смысловой контекст. Качественное исследование в данном контексте ведется без жесткой регламентации и давления, в условиях большой открытости и доверия между участниками, требует особого мастерства от педагога исследователя, его интуитивного чутья и способности к рефлексии.

Качественные методы исследования должны быть нацелены на понимание меняющихся целей и принципов воспитания, педагогических ориентиров на которых выстраивается воспитательная деятельность, их соответствие современной социокультурной ситуации в стране. К качественным методам исследования можно отнести проведение и аналитику таких форм как: индивидуальное интервью, дискуссия, коллективные обсуждения и анализ, работа экспертных групп, открытые занятия и уроки, взаимопосещения с последующим анализом, совместная проектная деятельность. Позиция группы аналитиков исследователей – нацеленность на структурирование и системное видение задач исследования и методов использования результатов для развития образовательной организации.

Выделим потенциальные ресурсы использования метода педагогической ситуации, для анализа и оценки качества процесса воспитания в образовательной организации:

- как этап, задающий поле основного исследования, где происходит генерирование идей, уточнение гипотезы, отбор приоритетов, определение значимых объектов и субъектов исследования;
- ресурс для раскрытия сложной ситуации, требующей адекватной оценки и быстрого решения, с учетом интересов всех сторон, защиты ребенка;
- для осознания и закрепления воспитательных традиций, векторов их функционирования и развития в образовательной организации;
- для выявления социальных, информационных, культурных, духовных, личностных и других потребностей и запросов субъектов образовательной организации;
- как способ выявления сложившихся ожиданий и установок, требований к образованию воспитанников и их родителей;
- для актуализации проблем и способов идентификации и самоопределения субъектов образовательной организации;
- для прояснения и закрепления общего ценностно-смыслового пространства внутри школы, ценностных установок, ценностно-ориентационного единства групповых субъектов образовательной организации.

При правильной организации совместных обсуждений и дискуссий со



школьниками они позволяют внимательному и вдумчивому педагогу очень многое понять про ребят: их жизненные установки и ожидания, внутреннюю мотивацию, индивидуальные ценности и смыслы; настроение, связи и отношения в детской среде; тенденции, проблемы и сложности организации процесса воспитания. Они не только позволят провести качественное исследование в сфере воспитания, но одновременно являются эффективным воспитательными средствами: формируют психологический климат, настрой ребят друг на друга, порождают взаимопонимание и радость общения, дают значимый опыт открытого позиционного взаимодействия, возможность осознать и проявить свое Я; формируют единое ценностно-смысловое пространство, детско-взрослую общность между педагогами и детьми [Рефлексия в инновационной практике школы 2015].

Главной задачей педагога исследователя в ситуации, будет проявление и удержание со-бытийной детско-взрослой общности воспитанниками, со-бытия как бытия каждого и всех: вместе прожить ситуацию: эмоционально общее сочувствие (я чувствую, мы чувствуем), ментально со-мыслие (я думаю, мы думаем), ценностно (формирование единого ценностно-смыслового пространства), деятельностно со-дружество и со-авторство.

Более конкретно это раскладывается на следующие задачи: видеть каждого и удерживать целое; удерживать процессы обособления и отождествления (организовывать коммуникацию, связи и выводить коммуникацию в позиционное взаимодействие), выстраивать обратную связь между участниками; удерживать поле напряжения - включение каждого в ситуацию, проявление индивидуальных позиций, проявление субъектности, определение каждым своего места, своего Я, своей позиции как отношения к происходящему; поддерживать безопасную атмосферу, общее эмоциональное переживание, открытость и доверие друг к другу; направлять выход в общее ценностно-смысловое пространство, формирование общности (единые ценности, правила жизни, нормы, культурные ориентиры, язык, общие интересы...).

Выделим возможную структуру работы с ситуацией, все этапы взаимосвязаны и образуют единую технологию работы:

1. Подготовка к ситуационному анализу. Педагог моделирует ситуацию (или предполагает какие могут возникнуть), определяет логику ее разворачивания (однако ситуация живая и логика может измениться, нужно идти по процессу), конкретизирует что и каким образом будет в ней наблюдать и фиксировать.

2. Анализ информации. Прорабатывает информационную базу, которая необходима для анализа ситуации: субъектов которые будут ее участниками, процессов, которые необходимо фиксировать, способов работы с ситуацией и ее анализом.

3. Разработка сценариев возможного развития ситуации, и соответственно своих действий при смене сценария.

Первые три этапа являются подготовительными. Чем точнее и глубже мы сможем проработать данные этапы, тем более адекватную и достоверную информацию получим в ходе анализа ситуации. Но работа это очень кропотливая и трудоемкая. Ей нужно дополнительно обучать педагогов.

4. Привлечение к ситуации воспитанников. Можно запустить интригу, проблему, важно привлечение всех и каждого, создать общее эмоциональное поле, которое привлечет участников и настроит на доброжелательное и открытое сотрудничество. Можно запустить ситуацию через совместный просмотр фильма, коллективное чтение книги или посещение театра, через праздничную встречу (допустим День именинника) и пр.

5. Фиксация ситуации. Задача данного этапа перевести ситуацию из размытого формата в структурированный и максимально включить в нее участников.

Возникает образ: «Луковица», когда при развитии ситуации как бы происходит послойное снятие кожуры, постепенно доходим до сердцевины, до сути, до прояснения личных смыслов. Или другой образ «Круги от брошенного в воду камня», который показывает, что каждый из участников включается на разном круге, и в разном контексте.

Задача данного этапа, выйти на значимость ситуации для каждого воспитанника: проявление личного интереса, мотивации каждого воспитанника на решение ситуации; проявление совместного значимого интереса, общих ценностей; показать совместность, выйти на общую задачу, цель коллективной деятельности (хотя это может быть и задачей следующего этапа);

В результате должно произойти рождение со-бытийного пространства, в котором видна позиция каждого Я и совместного Мы.

6. Работа с ситуацией. Здесь должно произойти реорганизация ситуации в образовательную для отдельного субъекта и группового субъекта, осознание ими образовательного эффекта от участия в данной ситуации. Осознание через преобразование проблемной, сложной для себя ситуации в определенную задачу деятельности. Воспитанник, группа воспитанников выстраивают выход из проблемы как конкретные шаги по преобразованию сложившихся условий и осуществление определенных действий выхода из проблемы.

Формы работы: групповая работа в проекте, мозговой штурм, обсуждения, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений (анализ жизненного опыта), наблюдение и эксперименты.

Важно чтобы ситуация вышла на уровень конкретных задач, частных задач для каждого и общей задачи для всех. Эти задачи должны отражать направления и способы преобразования ситуации. Каждый часть целого – важно, чтобы ситуация вышла в поле совместной деятельности.

7. Завершение ситуации. Ситуация завершается в настоящем, но остается в субъективном мире участников ситуации как значимый опыт и значимые переживания. В последующем она находит продолжение в совместной деятельности по реализации проектов.

Личный результат каждого участника ситуации проявляется в разных пластах: знаниевом – узнал новое о себе, о других о мире, ценностном – осознанное отношение, проявление субъектной жизненной позиции, внутренних ориентиров, деятельностном – опыт и его осознание. Важны все три уровня результата.

8. Анализ и оценка ситуации по выработанным на 1-3 этапах критериям, понимание дальнейшего хода исследования, направлений и способов работы с воспитанниками.

В заключении сделаем ряд обобщений и выводов.

Работа с ситуацией предполагает профессиональное мастерство педагога, его стремление понимать детей и отвечать вызовам современного времени [Тубельский 2012]. Педагог понимает, что при взаимодействии с детьми важно действовать на позитив, на открытые связи и отношения, возникающие на основе гуманистических общечеловеческих ценностей и смыслов. Ситуация, работа с ней, важны не ради осложнения отношений, а для вхождения их на новый виток развития детского коллектива в целом и каждого субъекта отношений (педагога и воспитанника) в отдельности.

Значимая задача работы с ситуацией как исследовательского метода в теории воспитания – это выявление и уточнение основных факторов, обнаруживающих заметное влияние на развитие ситуации и ее участников, и исключение условий, которые воздействия не оказывают.

#### **Библиографический список**

Караковский В.А. Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем – М.: Новая школа, 1996.

Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013.

Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. – 2000. № 6. С. 28 – 35.

Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи к практике. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007.

Рефлексия в инновационной практике школы: монография. / Под ред. И.Ю. Шустовой – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015.

Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М., 2010.

Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. – М.: Первое сентября, 2012.

Шустова И.Ю., Вишенина В.В. Что такое «живая ситуация» и как с ней работать // Воспитание школьников. – 2014. № 2. С. 18 – 25.

# ВОСПИТЫВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ

Андрей Юрьевич Дмитренко

преподаватель кафедры конструкции и эксплуатации авиационной техники, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза

А. К. Серова

e-mail: andrei\_dmitrenko@list.ru

В статье затрагивается актуальная на сегодняшний день проблема формирования профессиональной ответственности у курсантов военных авиационных вузов. Автором дается обобщенная характеристика понятия «профессиональная ответственность», выделяются ее структурные компоненты, предлагаются педагогические условия, способствующие ее формированию. В работе обосновывается значимость воспитательной работы педагога в процессе становления личности будущих летчиков и формирования у них профессионально важных качеств. В статье формулируются цели и задачи воспитательной работы преподавателя, раскрываются основные содержательные аспекты данного процесса, направленные на развитие ответственной личности курсанта.

**Ключевые слова:** профессиональная ответственность, формирование, воспитание, воспитывающая функция, курсант, летчик, педагог.

## EDUCATIONAL FUNCTION OF A TEACHER FOR FORMING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MILITARY PILOTS

A. Yu. Dmitrenko

A lecturer of aircraft design and operation department, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov

e-mail: andrei\_dmitrenko@list.ru

**Abstract.** The article is devoted to the current problem of the professional responsibility formation among cadets of military aviation universities. The author gives a generalized description of the “professional responsibility” concept, its structural components are highlighted, pedagogical conditions that contribute to its formation are proposed. The work substantiates the importance of the teacher educational work in the process of becoming the identity of future pilots and the formation of professionally important qualities in them. The article formulates the goals and objectives of the teacher educational work, reveals the main substantive aspects of this process, aimed at developing the responsible personality of the cadet.

**Key words:** professional responsibility, formation, upbringing, educational function, cadet, pilot, teacher.

Современный этап развития Вооруженных Сил Российской Федерации создает предпосылки для повышения требований к качеству профессиональной подготовки военных летчиков, что детерминировано увеличением сложности и интенсивности летной работы. В связи с этим актуальной становится задача обучения авиационных специалистов, обладающих высоким уровнем компетенций, готовых адаптироваться к модернизации летного труда, способных к сохранению надежности в процессе решения служебно-боевых задач. Особенностью профессиональной деятельности военных летчиков является необходимость эксплуатации новейших образцов авиационной техники в целях обеспечения национальной безопасности государства. Это обстоятельство определяет осознание военным специалистом личной

ответственности за осуществление деятельности, связанной с риском, обусловленным профессиональным долгом.

В настоящее время офицер должен обладать фундаментальными знаниями в предметной воинской специальности, которые он сначала получает в процессе обучения в военном вузе, а затем совершенствует в ходе всей дальнейшей служебной деятельности. Профессиональное становление определяется специфическими требованиями к личности авиационного специалиста: высоким уровнем профессионализма, личностной и профессиональной надежностью, готовностью к риску в ситуациях экстремального характера, ответственным отношением к летной работе.

Профессиональная ответственность военного летчика представляет качество личности, выражающееся в способности к принятию самостоятельных решений в профессиональной сфере, целеустремленности и скрупулезности в их достижении, готовности отвечать за их последствия. Это одно из главных свойств современного летчика, которое обусловлено спецификой летной работы, связанной с возможностью возникновения особых ситуаций в полете, требующих быстрого и правильного принятия решений, определяющих исход выполнения полетного задания.

Исследованию проблемы профессиональной ответственности военнослужащих посвящены работы специалистов различных областей научных знаний: психологии (А. В. Булгаков, А. А. Деркач, Л. А. Дементий, Э. Ф. Зеер, К. Муздыбаев и др.), педагогики (А. В. Барабанщиков, А. С. Вершков, Д. В. Гандер, А. И. Деникин, М. И. Дьяченко, П. А. Корчемный, А. Н. Леонтьев, Н. Д. Лысаков, А. В. Немчинов, К. К. Платонов, В. А. Пономаренко, С. Л. Рубинштейн, В. Т. Юсов и др.), социологии (Д. Г. Скотт, Р. Х. Шакуров и др.).

Проведенный анализ научных работ позволяет утверждать, что профессиональная ответственность включает в себя мотивационную направленность, специфическую компетентность, психологическую устойчивость, готовность к саморегуляции психических восприятий, способность к организации рефлексивных процессов. Это позволяет выделить в структуре профессиональной ответственности офицера ВКС России следующие взаимосвязанные компоненты: нормативно-правовой, мотивационный, нравственный, когнитивный, эмоционально-регулятивный [Дмитренко 2019: 82].

Профессия военного летчика всегда отличалась особым нравственным статусом, и на сегодняшний день представляет совокупность социально-профессиональных и нравственно-этических отношений, обусловленных общепринятыми нормами и правилами, а также спецификой летной работы. Следовательно, именно нравственная составляющая личности пилота является базисом для формирования ответственного отношения к летной работе, интериоризованных нравственных качеств, готовности к выполнению воинского долга, субъективной ориентации профессионального развития.

Содержание образовательного процесса в авиационных вузах направлено на раскрытие таких нравственных категорий и идеалов, как: благородство, героизм, долг, ответственность, патриотизм, Родина, совесть, честь и другие [Смирнова 2006: 13]. Следовательно, формирование профессиональной ответственности у будущих летчиков целесообразно начинать на этапе обучения в училище, осуществляя комплексное развитие компонентов исследуемого свойства личности за счет внедрения педагогических условий.

Так, формированию нравственного компонента профессиональной ответственности в образовательной среде военного вуза способствует реализация следующих педагогических условий:

- организация системной воспитательной работы с будущими пилотами в процессе учебной и профессиональной деятельности, основанной на специфике их военно-профессиональной направленности и соблюдении нравственных норм, нацеленной на организацию бесконфликтного поведения;

- моделирование условий, которые ставят курсанта в ситуацию нравственного выбора и требуют принятия решений на основе положительной практики отечественной военной авиации;

- педагогическое мастерство и положительный пример личности педагога как идеала для подражания, задающие нравственный ориентир для социального и профессионального поведения будущих офицеров.

Комплекс представленных педагогических условий служит основой для осуществления развивающей и воспитывающей функции образовательного процесса авиационного вуза, способствует дальнейшему профессиональному и личностному саморазвитию курсантов, достижению высокого уровня профессиональной ответственности. Следовательно, в условиях модернизации высшего профессионального образования важно уделить особое внимание интеграции обучения и воспитания в образовательной среде военных вузов.

Данный процесс представляет важное условие подготовки курсантов к осуществлению профессиональной деятельности и обеспечивает взаимодействие преподавательского состава и обучающихся в образовательном пространстве военного вуза путем удовлетворения информационных, образовательных, коммуникативных, социокультурных, нравственных потребностей обучающихся. Особенностью образовательно-воспитательного процесса авиационного вуза является то, что курсанты практически все время проводят в стенах учебного заведения, что определяет их глубокое погружение в педагогическое пространство. Это обстоятельство предъявляет определенные требования к организации образовательного процесса, его содержанию и методам реализации. Успешная интеграция процессов обучения и воспитания зависит от ряда факторов: профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава и курсовых офицеров-преподавателей; сформированных у них профессионально важных качеств; психолого-педагогической готовности к работе с личным составом и др. [Соловьев 2004: 21].

Необходимость осуществления воспитательной деятельности в военном вузе, как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной работе объясняется тем, что психологический возраст некоторых курсантов не соответствует физиологическому, в связи с чем они не обладают сформированными социальной и гражданской позицией, коммуникативной функцией, творческим и критическим мышлением, способностью к самовыражению. Специфика онтогенеза личности курсанта на разных этапах педагогического процесса определяет содержание воспитательной работы, организованной в авиационном вузе. Так, курсанты первого года обучения испытывают сложности, обусловленные появлением одновременно нескольких новых для них социальных ролей – обучающийся, член воинского коллектива и будущий офицер. В связи с этим именно период обучения на младших курсах является основополагающим и наиболее подходящим для начала формирования профессионально важных качеств будущих летчиков, ответственного отношения к учебному процессу и будущей профессиональной деятельности [Иоаниди 2008: 13].

Воспитание в военном авиационном вузе является одной из главных задач, функций, проблем педагогического процесса, и представляет систематическое и целенаправленное формирование у военнослужащих высоких моральных, психологических и боевых качеств, необходимых для успешной военно-боевой деятельности. При этом военно-профессиональное воспитание можно рассматривать в широком смысле, имея ввиду воспитание будущего офицера в целом как гражданина своего государства и его защитника. А также в узком смысле, подразумевая процесс формирования и развития у курсанта профессионально важных качеств, необходимых для осуществления служебно-боевой деятельности [Шевченко 2008: 44].

В связи с тем, что в настоящее время важнейшей задачей военного образования является формирование активной личности путем развития конституирующего качества будущего военного специалиста – профессиональной ответственности, важно отметить, что именно воспитательная работа выступает одним из инструментов, обеспечивающим необходимые педагогические условия, способствующие формированию нравственного компонента профессиональной ответственности будущих военных летчиков [Дмитренко 2019: 96].

Воспитание ответственности у будущих пилотов в процессе обучения в авиационном вузе представляет организованную систему взаимодействий между преподавателями и курсантами, результатом которых является повышение у обучающихся готовности к добросовестному выполнению задач в сфере образовательной деятельности и профессионального предназначения.

В структуру воспитательной работы, направленной на формирование профессиональной ответственности у курсантов военного вуза, входят следующие составляющие:

– комплекс воспитательных задач, отражающих компонентный состав формируемого качества и его проявление в поведении обучающихся;

– педагогическая деятельность преподавателя, осуществляемая во взаимодействии с командирами курсантских подразделений и другими должностными лицами, способствующая формированию и развитию профессионально важных качеств у будущих летчиков;

– целенаправленная образовательная деятельность обучающихся, реализуемая под руководством педагогов и непосредственных командиров в соответствии с осознанным идеалом личности офицера, обладающего качеством ответственности;

– культурно-воспитательная среда, в которой находится будущий офицер [Кайда 2012: 136].

Целями воспитательной работы по формированию профессиональной ответственности будущего военного летчика являются: реализация личностного саморазвития курсантов; формирование мировоззрения (убеждений, нравственных идеалов, моральных ценностей, этических и правовых норм поведения, чувства долга и патриотизма); осуществление психологической подготовки будущих офицеров, направленной на развитие активности, инициативности, трудолюбия, стрессоустойчивости, выдержки и самообладания.

К задачам, решаемым с помощью организованной воспитательной работы по формированию профессиональной ответственности у курсантов авиационных вузов, следует отнести: развитие мотивации ответственности у обучающихся; формирование направленности на решение образовательных задач; воспитание дисциплинированности и исполнительности; развитие эмоционально-чувственной сферы личности курсанта; организацию комфортной морально-психологической среды в коллективе. Эти задачи решаются в ходе методической, научной, исследовательской и служебной деятельности, организованных в образовательном пространстве военного вуза.

Главным критерием оценки результативности процесса воспитания, организованного в летном училище, выступает качество профессиональной подготовки его выпускников, уровень сформированности у них профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для осуществления дальнейшей служебной деятельности. Таким образом, именно курсанты, как объекты воспитательной работы в военном вузе, являются важнейшим элементом этого процесса. В качестве же субъектов воспитательной работы выступают педагоги, курсовые офицеры-преподаватели и командиры структурных подразделений.

В настоящее время взаимодействие субъектов и объектов в воспитательной среде авиационного вуза представляет собой сложный социально-педагогический процесс, в следствие чего происходит изменение педагогической роли преподавателя, который из педагога-предметника все более становится специалистом, выполняющим сразу несколько функций: обучающую, воспитывающую, организаторскую и развивающую. Все они оказывают комплексное влияние на культурное, нравственное, физическое и



профессиональное становление будущих летчиков [Саяпин 2018: 143; Демакова И.Д., Шустова И.Ю. 2018: 104].

В то же время в воспитательной работе преподавателя военного вуза можно выделить следующие функции:

- прямое воздействие педагога на обучающегося (исследование индивидуальных особенностей развития личности; составление плана, подбор методов и форм индивидуальной воспитательной работы с курсантом; анализ результатов воспитательного процесса);

- создание воспитывающей среды (сплочение курсантского коллектива; организация бесконфликтного поведения);

- коррекция воздействия факторов, сопровождающих социальные взаимоотношения в образовательном пространстве вуза (взаимодействие с педагогическим коллективом и другими обучающимися; ослабление отрицательного воздействия социума на индивида).

Особое место в процессе воспитания будущих офицеров занимает личность самого преподавателя, который своими действиями, образцами поведения реализует социально, личностно и профессионально значимую передачу знаний и нравственных ориентиров. Таким образом, референтация личности педагога обеспечивает ее восприятие обучающимися в качестве идеала нравственной и профессиональной модели. Следовательно, в современных реалиях педагог военного вуза должен быть высокообразованным специалистом, профессионалом в своей предметной области, а также в области педагогической практики, способным к постоянному саморазвитию.

Модель воспитательной работы преподавателя по формированию ответственности у будущих летчиков включает:

- анализ уровня воспитания обучающихся;

- формулировку воспитательных задач;

- выбор оптимальных методов, средств и педагогических приемов воспитания;

- прогнозирование характера личностного развития курсантов в ходе образовательного процесса;

- реализацию воспитательной работы в ходе учебной и внеучебной деятельности;

- согласование выбранной стратегии воспитания с командирами курсантских подразделений и другими преподавателями;

- анализ результатов проделанной работы и корректировку плана дальнейших действий;

- систематическое повышение квалификации педагогического состава военного вуза в практике воспитательной работы.

Для успешной реализации преподавателем данной модели воспитательной работы с курсантами, направленной на формирование профессиональной ответственности, необходимо создание в образовательном пространстве военного вуза следующих условий: деятельность педагогов и командиров курсантских подразделений должна быть согласованной,

целенаправленной и иметь системный характер; при реализации воспитывающей функции педагог должен применять как комплексный, так и индивидуальный подход к организации образовательного процесса; для оптимизации образовательно-воспитательного процесса необходимо составление плана каждого занятия и следование ему; педагоги должны личным примером мотивировать будущих летчиков к ответственному отношению к выполнению обязанностей по профессиональному предназначению.

Из вышеизложенного следует, что формирование профессиональной ответственности представляет процесс развития ее структурных компонентов с помощью системы воспитательных мероприятий, реализуемых в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности, предусматривающий активизацию воспитательного потенциала образовательно-развивающей и социально-профессиональной среды. Воспитывающая функция педагога военного вуза реализуется путем создания представленных педагогических условий, охватывающих весь спектр образовательных и воспитательных мероприятий, направленных на формирование у будущих военных летчиков профессиональной ответственности.

#### **Библиографический список**

Дмитренко А. Ю. Воспитательная работа куратора учебной группы по формированию профессиональной ответственности у курсантов летного вуза. Гуманизация образовательного пространства: сборник научных статей по материалам международного форума. СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2019. С. 92-97.

Дмитренко А. Ю. Профессиональная ответственность офицера воздушно-космических сил России: содержательно-структурный анализ // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 77-84.

Иоаниди А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 23 с.

Кайда Л. И., Шарухин А. П. Воспитание ответственности у курсантов вузов внутренних войск МВД России в процессе обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. № 3. С. 134-138.

Саяпин В. Н., Бориев А. К. Роль педагога в формировании воинского коллектива обучающихся в военном вузе. Гуманизация образовательного пространства: сборник научных статей по материалам международного форума. СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2018. С. 138-143.

Смирнова М. С. Формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 22 с.

Соловьев В. В. Содержание и организация психолого-педагогической подготовки курсантов военно-инженерного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 160 с.

Шевченко Т. В. Формирование военно-профессиональной направленности курсантов в процессе воспитательной работы в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008. 171 с.

Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. Научно-практический журнал. 2017. № 2. С. 100 – 108.

# ВОЗРАСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Денис Викторович Дмитриев

адъюнкт заочной формы обучения, старший преподаватель кафедры военной педагогики и психологии Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации  
e-mail: [dmiden77@mail.ru](mailto:dmiden77@mail.ru)

В статье акцентируется внимание на возрастные особенности курсантов военных институтов. Рассматриваются внутренние и внешние факторы становления нравственного сознания курсантов, новообразования психического развития. Разъясняются особенности психического и физического развития курсантов военного института на каждом курсе обучения. Изучаются условия для формирования у будущих офицеров положительных черт характера

**Ключевые слова:** нравственность, новообразование, личность, курсант, мировоззрение, юноша, сознание.

## AGE AND SOCIAL ASPECTS OF THE FORMATION OF MORAL CONSCIOUSNESS OF MILITARY INSTITUTE CADETS

D.V. Dmitriev

adjunct correspondence course

Senior Lecturer, Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order of Zhukov, Red Banner Institute of National Guard Forces of the Russian Federation  
e-mail: [dmiden77@mail.ru](mailto:dmiden77@mail.ru)

**Abstract.** The article focuses on the age characteristics of cadets of military institutes. The internal and external factors of the formation of moral consciousness of cadets, neoplasms of mental development are considered. The features of the mental and physical development of cadets of the military institute at each training course are explained. We study the conditions for the formation of future officers of positive character traits.

**Key words:** morality, neoplasm, personality, cadet, worldview, young man, consciousness.

К проблеме нравственного сознания военнослужащих в научной литературе обратились около двадцати лет назад. Становление нравственного сознания курсантов наряду с овладением знаниями и умениями является важной составной частью образовательной деятельности военного института.

При изучении становления нравственного сознания курсантов военного института на наш взгляд необходимо учитывать два основных фактора: внутренний – особенности юношеского возраста и период взросления (курсанты обучаются в военном институте с 17-18 по 22-23 лет) и внешний (социальный) фактор – окружающая среда, специфика воинского коллектива, в котором курсант проводит большую часть своего времени.

После зачисления в военный институт юноша служит носителем таких общих свойств, которые присущи для этого возраста. Данный возрастной период связан с увеличением зоны по существу доступных индивиду или нормативно необходимых общественных функций, с усилением области

жизнедеятельности которая акцентирует в индивиде время осознанного самоопределения. Ударение ставится на военно-профессиональной деятельности. Этот юношеский период отличается обозначением личного места в жизни и индивидуальными взглядами, созданием мировоззрения, морального и нравственного сознания.

Главнейшими новообразованиями формирования интеллекта в период юности являются: совершенствование теоретического мышления, стремление к обобщениям, разыскиванию закономерностей и принципов, которые стоят за конкретными случаями, предрасположенность преувеличивать возможности собственного интеллекта, степень знаний и самостоятельности. Усиливается уровень индивидуализации в заинтересованностях и возможностях, создается индивидуальная манера интеллектуальной деятельности. Данный возрастной период тесно связан с воспитанием деятельных жизненных взглядов и позиций, пониманием личной значимости, убеждений и ценностей [Зимняя 2003].

В обществе юношам присуще понимание себя в виде элемента, составляющей социума (социальной группы, нации и другие), они ответственны за выбор своего будущего положения в обществе и средств его достижения. Увеличивается круг лично значимых социальных отношений, повышается необходимость в дружеском взаимодействии.

Юноши в эмоционально-личностном плане очень уязвимы из-за того, что им характерна противоречивость степени притязаний и собственной оценки, противоречивость образа «Я», своего внутреннего мира и другие. Главное психологическое новообразование молодых людей юношеского возраста – это формирование стабильного самосознания и устойчивого образа «Я». Это связано с обострением индивидуального контроля, самоуправления, с новым уровнем воспитания умственных способностей, с раскрытием личного внутреннего мира. Молодые люди очень восприимчивы к собственным психологическим затруднениям, подвержены переоценивать их важность, наблюдается стремление обратить внимание на свою непохожесть на других людей [Сапогова 2005:349].

Немаловажной частью этого возрастного этапа – это выбор будущей профессии. Позиция молодых людей относительно будущей профессии вырабатывается на основе конкретных знаний о особенностях профессиональной деятельности, положительных или негативных эмоций, которые связаны с профессией.

Подталкивает к выбору профессии соответствующая обстановка, а стремление вырабатывается общественными и нравственными взглядами, правовыми убеждениями, увлечениями, самооценками, умениями, ценностными принципами и другими различными мотивами.

Следовательно, юношеский возраст – это очень важный этап в жизнедеятельности индивида. Это возрастной период, помогает подростку стать взрослым и самостоятельно предопределяет свою дальнейшую жизнь.

Юноша определяет свое место в обществе, свою жизнедеятельность, свой образ жизни.

У курсантов военных институтов есть те черты и качества, которые характерны для индивида. Обучающиеся военных институтов имеют отношение к периоду юношества на уровне его перехода к этапу зрелости. Так сила и воля характера вырабатываются позднее, чем желания и устремления, которые не всегда юноша может сдерживать [Киселев 2010].

Для юношей свойственны такие возрастные особенности как: большая жизнерадостность, уверенность в свои силы, добросердечное расположение к людям, чистосердечие, непринужденность, вера в дружбу и др. Эти качества дают возможность выработать у курсантов истинно благородные черты и в дальнейшем применять их в военно-профессиональной деятельности.

Будущим офицерам характерны разные потребности. Ведущими потребностями могут быть как материальные и внутренние, а так же их взаимодействие. Главное, чтобы у курсантов важнейшую роль в их учебной деятельности выступали внутренние потребности, то есть необходимость в качественном овладении военной профессией, в ответственном отношении к учебе, службе и воинской дисциплине.

У курсантов протекает активный процесс развития миропонимания на основе когнитивных потребностей, необходимости сформировать своё отношение к жизни.

На первом курсе будущим офицерам очень трудно и сложно. Для многих юношей учебная деятельность в военном институте – это начало независимой жизни. Будущие офицеры в первый раз знакомятся с новыми условиями, с незнакомыми обстоятельствами учения и жизнедеятельности военного института.

Появляется противоречие между первоначальными типами поведения и уставными правилами. Будущие офицеры первого курса все еще не до конца поняли их основной смысл, не освоили способы реализации. Происходит перестройка прежнего динамического стереотипа и образование нового, ломка прежних и формирование новых привычек. Такой путь выработки болезненный. Этот процесс вызывает негативные реакции психики, переживания курсантов.

Для курсантов первого курса свойственна повышенная чувствительность, острая впечатлительность, сильная эмоциональность. Каждое достижение пробуждает у них восторг, оплошность, неудача – сильную обеспокоенность, неудовлетворение от самого себя. Курсанты очень сильно реагируют на несовершенства и преимущественно на незаслуженное отношение к себе. На первом курсе курсанты проходят общевоинскую подготовку, получают знания и навыки солдата.

На втором курсе курсанты уже имеют определенный, становятся более адаптированными к условиям военной службы. Получают практические навыки в управлении воинскими коллективами в должности командира отделения на этапе прохождения войсковой практики (стажировки) в

подразделения войск национальной гвардии и своих воинских коллективах. На втором курсе у курсантов формируется чувство внутренней убежденности и необходимости дальнейшего обучения в военном институте. Завершается процесс сплочения воинских коллективов, развиваются такие качества как взаимовыручка войсковое товарищество, чувство локтя и др.

Старший курс начинается с третьего. Курсанты третьего курса уже прошли половину срока обучения в военном институте обладают конкретным опытом в учебной деятельности и службе в военном институте. Получают практику работы в должности заместителя командира взвода на занятиях по военно-профессиональным дисциплинам. Таких как управление повседневной деятельностью подразделений, методика организации боевой подготовки и другие. Они уже получили необходимые навыки и умения самостоятельной работы с учебной и научной литературой. На третьем курсе, в подразделениях курсантов уже сформированы стойкие воинские коллективы.

Четвёртый курс, это морально, теоретически и нравственно подготовленные военнослужащие, но еще не офицеры. На четвёртом курсе завершается процесс формирования жизненной позиции, дальнейшее обучение просто необходимо для дальнейшей самореализации. Закрепляются профессионально-важные качества будущего офицера войск национальной гвардии, которые формировались начиная с начала первого курса обучения.

Курсанты пятого курса – это уже будущие офицеры-выпускники. Они подают пример курсантам младших курсов образцовым выполнением должностных и специальных обязанностей, строевой выправкой и физической выносливостью при проведении спортивно-массовых мероприятий. Они завершают свое обучение, пишут и защищают дипломную работу, готовятся и сдают итоговые междисциплинарные экзамены по гуманитарным и военно-профессиональным дисциплинам.

У них укрепились мировоззренческие позиции [Саяпин, Саяпина 2015] и установки, установились качества характера, полностью сформировались способности и жизненные взгляды.

Важнейшим духовным качеством личности будущего офицера представляет собой ориентация, которая представляет из себя систему внутренних мотивов и жизненных задач. От ориентации зависит, что и как делает будущий офицер, какое его первостепенное направление в жизни.

Ядром всех мотивов будущего офицера выдвигаются потребности. Под потребностью подразумевается переживание личностью необходимости в определенных условиях и средствах своего бытия и воспитания как части общества и как организма. Потребности представляются как источники инициативности будущего офицера. Они требуют своего удовлетворения, побуждают желания, склонности, экспансивные состояния и, таким образом, принуждают курсантов показывать свою инициативность, определять цели и достигать их.

Ведущей частью ориентации человека является мировоззрение. Воспитываемая у курсантов военно-профессиональная ориентация выступает как элемент общей ориентации и показывает их совершенно мотивированную направленность к деятельности по изучению военной профессии, определенной воинской специальностью.

В непростой психологической структуре военно-профессиональной ориентации человека важное место занимают военно-политические и профессиональные взгляды [Чокотов Е.Н., Григорчак Ю.В., Быструшкин С.К., Айзман Р.И. 2016:1540]. В духовном плане взгляды представляют собой неизменное соединение познавательных, экспансивных и волевых составляющих. Это знания и убеждения, которые проникнуты чувствами и волевыми стремлениями.

На основе профессиональных взглядов вырабатывается и заинтересованность к выбранной специальности, то есть положительное сознательно-эмоциональное отношение к ней.

Поведение будущего офицера зависит не только от его ориентации, но и от характера, то есть от таких индивидуально-психологических специфик человека, в которых обнаруживаются сила, мобильность и уравновешенность процессов нервной системы.

Нравственное воспитание будущих офицеров – обязательное условие формирования у них положительных черт характера. Сильный характер не только вырабатывается, но и проявляется в борьбе с трудностями, сквозь преодоление препятствий. В формировании положительных качеств характера значительную роль выступает самовоспитание будущих офицеров.

Стабильный интерес к военной профессии, обычно, перерастает в стремление, которая проявляется в виде устойчивой склонности к совершенствованию знаний по всей воинской специальности. В ходе деятельности по избранной специальности у будущего офицера вырабатываются военно-профессиональные идеалы, в роли которых могут быть высокие нравственные и профессиональные качества или конкретный офицер, носитель этих качеств.

Психологическими обстоятельствами эффективного воспитания военно-политических и профессиональных взглядов являются: ясное и полное осознание курсантом социальной и личной значимости политических знаний.

Психологическая подготовка будущих офицеров – это целенаправленное развитие у них таких особенностей психических процессов и качеств личности, которые нужны им как военным руководителям и воспитателям. Целостное формулирование этих особенностей и качеств: психологическая готовность к службе, то есть сочетание постоянных психологических черт и мобилизованности сил, настроая на активные, целеустремлённые действия в мирное и военное время.

### **Библиографический список**

Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: ЛОГОС, 2003.

Киселев Г. Б. Воспитание курсантов военных вузов на основе системы личностно-профессионального саморазвития // Историческая и социально-образовательная мысль. №2(4), 2010.

Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект пресс, 2005 – 460 с. С. 349-372.

Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н., Трифонова М.А. Формирование мировоззренческой позиции школьников на начальной ступени обучения. Саратов, 2015.

Чокотов Е.Н., Григорчак Ю.В., Быструшкин С.К., Айзман Р.И. Формирование физических и психофункциональных качеств курсантов в условиях военно-профессиональной подготовки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-8. – С. 1540-1546.



# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЁРСТВУ С ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Ольга Валерьевна Иванова

магистрант Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: ivanovaov73 @gmail.com

В статье раскрывается актуальность проблемы социального партнёрства как одной из форм взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Изучение степени готовности к партнёрству является одним из необходимых условий для построения эффективных партнёрских отношений. Критерии оценки, представленные в публикации, способствуют выявлению уровня взаимодействия родителей и педагогического коллектива.

**Ключевые слова:** взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи, социальное партнёрство, готовность к партнёрству.

## FORMATION OF PARENTS ' READINESS FOR SOCIAL PARTNERSHIP WITH A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

O. V. Ivanova

Master's degree student, Saratov National Research State University named after N. G.  
Chernyshevsky

e-mail: ivanovaov73 @gmail.com

**Abstract.** The article reveals the relevance of the problem of social partnership as one of the forms of interaction between a preschool educational organization and a family. Studying the degree of readiness for partnership is one of the necessary conditions for building effective partnerships. The evaluation criteria presented in the publication help to identify the level of interaction between parents and the teaching staff.

**Key words:** interaction of preschool educational organizations and families, social partnership, readiness for partnership.

В настоящее время построению партнёрских доверительных отношений между родителями и образовательной организацией уделяется большое внимание как со стороны органов, осуществляющих государственную политику в сфере образования, так и самими педагогическими коллективами.

Данный вопрос рассматривается в психолого-педагогической литературе целым рядом авторов. Изучаются теоретические основы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, условия эффективного взаимодействия с семьями воспитанников [Юревич, Санникова, Левшина 2019], исследуются особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании [Арнаутова 2014], проблемы диагностики готовности к социальному партнёрству [Костюкова, Грибоедова 2008], причины трудностей становления социального партнёрства [Тульчинский 2014]. Раскрываются вопросы повышения родительской компетентности посредством социально-педагогического партнёрства [Попова, Прокопьева 2015]; выявляются методы и средства формирования партнёрских отношений между дошкольной образовательной организацией и семьёй [Красношлык 2016]. Большое внимание уделяется вопросам тьюторского сопровождения семьи [Сенаторова, Горина 2018]. Проблема социального партнёрства рассматривается в контексте управления образовательным организацией

[Недвецкая 2006] и государственной политики в сфере дошкольного образования [Горина 2019].

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что в последнее время идет активный поиск эффективных форм взаимодействия между дошкольной образовательной организацией (ДОО) и семьей. Также отмечаются возможные причины возникновения трудностей в преодолении проблемы вовлеченности родителей в деятельность и управление ДОО: низкая педагогическая культура педагогов и родителей, рассогласованность их действий, конфликтность и агрессивность сторон [Антонова 2018:152], руководящая позиция образовательного учреждения по отношению к сотрудничеству [Костюкова, Грибоедова 2008:49], несоответствие деятельности дошкольной образовательной организации ожиданиям родителей [Хоменко 2011:268].

Т.А. Костюкова, Т.П. Грибоедова, проанализировав динамику развития взаимоотношений школы и семьи, условно выделили несколько этапов их становления:

1 этап – 20-е – 30-е гг. XX века – игнорирование семьи в процессе воспитания и обучения ребёнка;

2 этап – 40-е – 80-е гг. XX века – за семьей признаётся право участия в процессе образования и ответственности за воспитание детей, идёт поиск новых форм привлечения родителей к воспитательному процессу и коррекции отрицательных результатов воспитания, поддержки семьи.

3 этап – 90-е гг. XX века – попытка передачи родителям всей ответственности за воспитание ребёнка, отказ школы от функции воспитания, участие семьи в решении материальных вопросов учреждений образования.

4 этап – рубеж XX-XXI вв. – «возврат» воспитательной функции в школу, увеличение степени участия семьи в процессе образования, сотрудничество с различными социальными институтами в целях развития детей.

5 этап – начало XXI века – стремление образовательной организации и семьи к социальному партнёрству [Костюкова, Грибоедова 2008:47].

Термин «социальное партнёрство» в педагогику пришёл из других отраслей науки, где он имеет достаточно разнообразное объяснение. Данное понятие используется для определения системы взаимоотношений между органами государства, работодателями и представителями трудящихся, согласно Трудовому кодексу Российской Федерации, в части согласования интересов сторон в регулировании трудовых отношений. Доктор экономических наук Б. М. Генкин дал своё определение термина: «социальное партнёрство – это идеология, формы и методы согласования интересов социальных групп для обеспечения их конструктивного взаимодействия» [Генкин 2007:350].

По мнению М.Н. Недвецкой, социальное партнёрство является инструментом организации совместной деятельности или её координации на достижение общественного согласия [Недвецкая 2006:8].

З.П. Красношлык рассматривает социальное партнёрство как один из способов детской социализации, развитием которой занимаются образовательные организации по двум направлениям: установление долговременных, постоянных связей с ближайшими социальными партнёрами для ознакомления дошкольников с их возможностями и построение взаимодействия с родителями, являющимися не только заказчиками услуг, но и активными партнёрами. Родители и педагоги – взаимодополняющие друг друга партнёры, в их отношениях имеет место равенство, доброжелательность, взаимное уважение, общность интересов, диалог. Развитию партнёрских отношений способствуют определённые условия: создание атмосферы доброжелательных отношений между педагогами и родителями; вовлечение родителей в образовательный процесс; повышение уровня компетентности родителей; вариативность форм взаимодействия педагогов и родителей, возможность выбора; ознакомление родителей с современными технологиями образования; участие педагогов и родителей в совместных проектах, конференциях, семинарах, круглых столах.

Основой социального партнёрства может стать предложенная З.П. Красношлык модель взаимодействия дошкольной организации и семьи, включающая в себя такие компоненты, как: мотивационная готовность; педагогическая готовность; социальная готовность [Красношлык 2016: 110].

Социально-педагогическое партнёрство в образовании, по мнению М.Н. Поповой, М.М. Прокопьевой, – это взаимосвязь педагогов, обучающихся и родителей в процессе добровольной совместной деятельности на равновыгодных условиях, которая направлена на решение задач воспитания и обучения, основанная на взаимодействии и взаимоуважении. Координирующая роль в построении системы партнёрства отводится образовательной организации. Один из результатов, подтверждающих эффективность взаимодействия, – это повышение уровня родительской компетентности [Попова, Прокопьева 2015:730].

В представлении И.А. Хоменко социальное партнёрство – это особый тип совместной деятельности, который характеризуется доверием, общими ценностями и целями, долговременными отношениями, добровольностью, осознанием взаимной ответственности за результат сотрудничества. Она выделила следующие этапы построения партнёрских отношений между образовательной организацией и семьёй:

1 этап – знакомство. На этом этапе определяются единые цели, ценности и ресурсы обеих сторон.

2 этап – совместная деятельность. Здесь составляется программа сотрудничества, в ходе реализации которой формируется доверие родителей к детскому саду, определённая компетентность.

3 этап – собственно партнёрство, основанное на добровольности, осознанности и свободе выбора форм взаимодействия [Хоменко 2007:83-85].

Таким образом, социальное партнёрство является оптимальной формой взаимодействия педагогического коллектива и семьи, направленной на

достижение единых целей и наиболее актуальной в современных условиях демократизации российского общества.

Как отмечают Т.А. Костюкова и Т.П. Грибоедова, одним из условий построения партнёрских отношений является готовность родителей к данной форме взаимодействия, основанной на равенстве сторон и разграничении степени ответственности.

Для изучения степени готовности родителей к партнёрству Т.А. Костюковой и Т.П. Грибоедовой разработаны следующие критерии: отношение к педагогическому коллективу, к своему участию в процессе образования; стремление к посещению мероприятий для родителей; уровень заинтересованности в делах ребёнка, группы детей, учреждения; способность к осуществлению конструктивного общения с педагогами и администрацией организации; определение своей роли во взаимодействии с учреждением [Костюкова, Грибоедова 2008:49].

К высокой степени готовности можно отнести родителей, которые находятся в курсе всех событий, происходящих в образовательной организации, причём зачастую сами являются их инициаторами, общаются с педагогами постоянно, входят в состав родительских комитетов, ответственны в вопросах образования и воспитания собственных детей.

При средней степени готовности родители мало интересуются деятельностью учреждения, участвуют только в тех мероприятиях, на которые получили личное приглашение, за советом к педагогам обращаются только в случаях острой необходимости, но могут откликаться на их просьбы, в т.ч. о включении в состав органов родительского самоуправления, открыты к разрешению конфликтных ситуаций.

При низкой степени готовности к сотрудничеству отношение родителей к образовательной организации безразличное, пребывание в ней ребёнка оценивается незначительно, мероприятия ими посещаются редко, доверительного общения с педагогами не происходит.

Об отсутствии готовности к партнёрским отношениям со стороны родителей говорят их негативное отношение к образовательному процессу и учреждению в целом, настороженность, недоверие или безразличие к происходящему с ребёнком в его стенах. Посещение родительских собраний игнорируется, общение с педагогами возникает лишь из-за необходимости высказать упреки, обвинения, предъявить требования к принятию мер, не разделяя при этом степени ответственности в ситуации конфликта [Александрова 2008].

Изучив характеристику семей, можно эффективнее строить отношения с ними, подбирать наиболее подходящие для каждой категории родителей формы сотрудничества, направленные на развитие их субъектности.

И.А. Хоменко предлагает использовать индивидуальный образовательный маршрут семьи как одну из форм взаимодействия педагогов, родителей и детей. В нём с учётом проблем, запросов и ресурсов конкретной семьи, выявленных в ходе диагностического обследования, проектируется

образовательная траектория для каждого члена семьи. Далее намеченные позиции выносятся на обсуждение родителей, вносятся при необходимости корректировки. После реализации данного образовательного маршрута проводится оценка его эффективности [Хоменко 2011:270-273]. По нашему мнению, составление индивидуального образовательного маршрута семьи может стать частью программы по формированию готовности родителей к партнёрским отношениям с детским садом.

На желание семьи к совместной деятельности влияет наличие доверия к образовательной организации. По мнению И.А. Хоменко, доверие формируется при следующих факторах: соблюдение норм этики и предварительных договорённостей, поддержка родителей, продуктивность. Поддержка должна осуществляться в реальной заботе о семье посредством регулярного информирования, консультирования, просвещения, обучения и социально-психологической помощи. Каждый вид совместной деятельности должен иметь «продукт», так как при отсутствии видимого результата интерес к взаимодействию снижается или исчезает совсем. «Продуктом» могут быть различные модели, программы, мероприятия и т.д. [Хоменко 2007:84-85].

В связи с тем, что организующая и координирующая роль в социальном партнёрстве принадлежит образовательной организации, необходимо также, чтобы педагогический коллектив был готовым предоставить семье реальную, а не формальную возможность участия в деятельности учреждения.

Для определения уровня данного вида готовности Т.А. Костюкова и Т.П. Грибоедова предлагают провести анализ сформированности у педагогов необходимых компетентностей, таких как: умение диагностировать образовательные потребности и потенциал семьи; знание собственных потребностей (профессиональных и корпоративных), мотиваций; владение способами ведения диалога, согласования действий сторон; знание принципов социального партнёрства, наличие готовности к предоставлению родителям возможности участия в управлении образовательной организацией; умения, способствующие формированию у родителей субъектной позиции; владение способами активного сотрудничества с родителями и другими партнёрами в интересах поддержки семьи; умение грамотного распределения полномочий и ответственности сторон [Костюкова, Грибоедова 2008:50].

Т.В. Кротова в свою очередь выделила критерии оценки взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, которые, по нашему мнению, могут быть использованы для определения готовности педагогического коллектива к построению партнёрских отношений с родителями. Она предложила провести анализ документации, в которой отражен данный вид взаимодействия: годового плана работы, календарных планов педагогов и протоколов родительских собраний [Кротова 2005].

При анализе годового плана организации необходимо отметить следующее: учитываются ли при его составлении результаты работы с семьёй за предыдущий год; имеются ли мероприятия по работе с родителями в каждом разделе годового плана с учётом запросов родителей; насколько

разнообразно представлены формы работы; запланированы ли мероприятия, направленные на повышение компетентности педагогов по взаимодействию с семьёй.

При изучении календарных планов образовательной работы педагогов необходимо обращать внимание на учёт интересов и нужд родителей, результатов проведённых ранее мероприятий, разнообразие форм взаимодействия.

В протоколах родительских собраний анализируется разнообразие форм их проведения и тем, отражение участия родителей, учет пожеланий при планировании предстоящих мероприятий.

Т.В. Кротова предлагает воспользоваться ещё одним показателем для оценки работы дошкольной организации по взаимодействию с родителями, таким как осуществление индивидуального подхода к семьям. Разработанные ею критерии выглядят следующим образом: проведение социологических срезов с целью выявления особенностей семей; изучение стилей воспитания и уровня педагогической культуры у родителей; изучение запросов и потребностей семей; гармоничное сочетание коллективных и индивидуальных форм работы с родителями; изучение мнения родителей о работе дошкольной образовательной организации.

Высокому уровню организации взаимодействия детского сада и родителей соответствуют следующие параметры: отсутствие формализма в работе с семьёй; учёт социальных запросов родителей; учёт контингента семей; многообразие форм работы с родителями; организация систематической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов по взаимодействию с семьёй; стремление к диалогу с родителями; «открытость» дошкольной организации для родителей; осознание педагогическим коллективом приоритетности семейного воспитания.

Средний уровень организации взаимодействия дошкольного учреждения характеризуется следующими показателями: доминирование роли администрации и педагогического коллектива, наличие формального подхода; минимальный учёт потребностей семьи; отсутствие учёта данных, полученных в результате изучения социального профиля семей; предпочтение в основном традиционных форм работы с родителями за редким исключением; отсутствие системы в организации работы по повышению профессионального мастерства при взаимодействии с семьями; проведение открытых мероприятий для родителей чаще всего в форме праздников и развлечений для детей; отсутствие изучения и распространения положительного опыта семейного воспитания; преимущественное применение наглядно-информационной формы работы с родителями и поиск эффективных способов её использования.

Для низкого уровня характерны: формальность в работе с семьями; отсутствие учёта результатов изучения социального профиля, запросов семей и распространения позитивного опыта семейного воспитания; применение исключительно традиционных форм работы с родителями; отсутствие работы

по повышению уровня компетентности педагогов по взаимодействию с семьями.

Таким образом, выявление уровня взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи поможет правильно организовать работу в данном направлении. По нашему мнению, для формирования готовности к социальному партнёрству требуется разработать специальную программу, в которую необходимо включить мероприятия, направленные на развитие у педагогов необходимых компетентностей, на формирование у родителей доверия и умения участвовать в совместной деятельности.

#### **Библиографический список**

Александрова Е.А. Как открыть школу родителям и для родителей Народное образование. 2008. № 5 (1378). С. 219-224.

Антонова, Л.Н. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании / Л.Н. Антонова // Образование и наука. 2018. Том 20. № 2. С. 147 – 161.

Арнаутова Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е.П. Арнаутова // Детский сад от А до Я. 2014. № 4. С. 23 - 25.

Генкин Б.М. Экономика и социология труда /Б.М. Генкин //М.: Норма, 2007, 448 с.

Горина, Л.В. Основные вехи государственной политики в сфере дошкольного образования / Л.В. Горина // Образование и право. 2019. № 10. С. 200-204.

Костюкова, Т.А. Семья и школа: готовность к социально-образовательному партнёрству / Т.А. Костюкова, Т.П. Грибоедова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 3 (77). С. 47 – 50.

Красношлык, З.П. К вопросу социального партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи в современных исследованиях / З.П. Красношлык // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 24 (1). С. 106 – 111.

Кротова, Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников [Электронный ресурс] / Т.В. Кротова // [URL:http://new-disser.ru/](http://new-disser.ru/) (дата обращения - 06.01.2020).

Недвецкая, М.Н. Социальное партнёрство школы и семьи в сфере управления образовательным учреждением /М.Н. Недвецкая // Наука и школа. 2006. № 5. С. 8 – 11.

Попова М.Н. Социально-педагогическое партнёрство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности / М.Н. Попова, М.М. Прокопьева // Современные наукоёмкие технологии. 2015. № 12. С. 728 – 732.

Сенаторова, К.П. Тьюторское сопровождение ребенка в условиях инклюзивной образовательной практики / К.П. Сенаторова, Л.В. Горина // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен / Отв. ред. Т.А. Чичканова. – Самара: МБУК г.о. Самара «МДКГ» ООО «Научно-технический центр», 2018. С. 164-169.

Тульчинский, Г.Л. От общества недоверия – к социальному партнёрству (школа в системе социального партнёрства) / Г.Л. Тульчинский // Инновационное развитие профессионального образования. 2014. № 1(05). С. 32 – 36.

Хоменко, И.А. Проектирование образовательного маршрута семьи / И.А. Хоменко // Народное образование. 2011. № 8. С. 266 – 270.

Хоменко, И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнёрства / И.А. Хоменко // Директор школы. 2007. № 4. С. 83 – 88.

Юревич, С.Н. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи / С.Н. Юревич, Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина // М.: Юрайт, 2019. 181 с.

# УСТРАНЕНИЕ ДЕФИЦИТА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Марина Римантасовна Илакавичус

доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-педагогического образования  
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования  
e-mail: [marinaorlova\\_99@inbox.ru](mailto:marinaorlova_99@inbox.ru)

Автор указывает на необходимость общекультурной подготовки педагогов в области познания социокультурной реальности, в которой происходит взросление воспитанников. Сообщества неформального образования взрослых рассматриваются как продуктивная среда мобильного знакомства с новыми тенденциями, формирования адекватного им опыта взаимодействия. Одной из значимых для педагогической работы тенденций называется стремление к воссозданию площадок для диалога разных поколений и культур. Знакомство с технологиями создания общественных пространств в сообществах их инициаторов позволит педагогическому работнику исполнять роль тьютора при организации социального проектирования школьников. Результатом подобных проектов является гуманизация воспитательного пространства, проявляющаяся в сопричастности ребенка к «очеловечиванию» образовательной среды.

**Ключевые слова:** образовательного пространство, неформальное образование, образование взрослых, общекультурная компетенция педагога.

## ELIMINATION OF DEFICIENCY OF SOCIO-CULTURAL KNOWLEDGE OF A TEACHER AS A FACTOR OF HUMANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE

M.R. Ilakavichus

doctor of pedagogical science, professor of the Department of socio-pedagogical education,  
St. Petersburg Academy of in-service teachers training  
e-mail: [marinaorlova\\_99@inbox.ru](mailto:marinaorlova_99@inbox.ru)

**Abstract.** The author points out the need for general cultural training of teachers in the field of cognition of the sociocultural reality in which the pupils grow up. Non-formal adult education communities are seen as a productive environment for mobile acquaintance with new trends and for the formation of an adequate interaction experience for them. One of the trends significant for pedagogical work is the desire to recreate platforms for dialogue between different generations and cultures. Familiarity with the technologies for creating public spaces in the communities of their initiators will allow the teacher to play the role of a tutor in organizing the social design of schoolchildren. The result of such projects is the humanization of the educational space, manifested in the child's involvement in the "humanization" of the educational environment.

**Key words:** educational space, non-formal education, adult education, the general cultural competence of the teacher.

Педагогическая работа – работа со смыслами, она направлена на создание организационно-педагогических условий для трансформации изначально чуждых для ребенка культурных ценностей в личностные смыслы. Запуск осмысления, основанного на рефлексии, возможен во взаимодействии в среде событийного сообщества. Это генеральное условие невозможно изменить, пока мы имеем дело с человеческой природой, а не модификациями киборга. А формат взаимодействия подлежит постоянной модернизации, как и постоянной перезагрузки требует область общекультурной компетенции педагога: они напрямую зависят от конкретно исторических параметров. Педагогические работники, согласно профессиональным стандартам, должны выстраивать



взаимодействие с поколением, органично живущим в современной повседневности, генеральными трендами которой являются виртуализация и противодействие социальной атомизации. В условиях тотальной дегуманизации, «расчеловечивания человека» главным умением педагога в области воспитания становится организация ситуации сопереживания, вживания, включения в актуальную возрастную&культурную проблематику, которая позволила бы активировать не только интеллектуальное, но и эмоциональное начало, нивелировало риск исключения из социальных связей. Но формирование этого умения – непростая задача.

Педагогическое образование как высшее, так и дополнительное, находится сегодня в центре образовательной политики. Новостная лента изобилует сообщениями о федеральных и региональных проектах развития образования (из последнего – «Учитель будущего»), в которых удостаиваются внимания самые разные аспекты: вывод с рынка вредоносных коммерческих имитаций повышения квалификации, переход на онлайн-формат, освоение ИКТ-компетенций, поддержка молодого учителя, наставничество, обучение в команде и т.п. Однако вопросы гуманизации педагогического образования по-прежнему находятся на втором плане. Концептуальной причиной является неразвитость образования взрослых в целом: его приоритетной областью является профессиональное направление, реализующее преимущественно формальное образование, а общекультурное содержание, поддерживаемое в практиках неформального образования, развивается сегодня преимущественно в режиме самоорганизации благодаря гражданским инициативам.

Потенциал сообществ неформального образования активно используется в развитых странах: именно они позволяют мобильно восполнять постоянно возникающие образовательные дефициты. В российской реальности нет самого понятия образования взрослых, а неформальное образование как объект поддержки и тем более интеграции не имеется в виду даже в долгосрочной перспективе. Видится важным на государственном уровне возвращение к идее образования взрослых, которая позволила бы выстраивать систему образования страны на основе принципов непрерывности и открытости, с привлечением ресурса неформального образования, уравнивающего отчужденно-административный подход формального образования в бюджетных учреждениях. Это особенно важно для дополнительного педагогического образования, использующего ресурс неформального образования сегодня, как правило, в виде воспроизведения некоторых организационно-педагогических условий в вариативной части образовательных программ. Но в этом случае высоки риски формализации ценных для мотивации и результатов условий неформального образования в силу сущностных противоречий обоих феноменов. Имеются примеры организации профессиональных сообществ, прежде всего сетевых, по инициативе провайдеров формального образования. Но и в этом случае инициативу подстерегает риск, обусловленный природой. Перспективным видится включение педагогов в деятельность реальных практик неформального образования взрослых актуальной для них тематики

[Илакавичус, 2017] Мировой опыт позволяет рассматривать неформальное образование как мощный ресурс прежде всего личностного и социального развития, площадку экспериментов и одновременно самый человекообразный способ познания. Проживая процесс познания в сообществе мотивированных участников, в практическом взаимодействии со специалистом, а не в теоретическом пересказе «на курсах», педагог получает возможность понять воспитанника, взрослеющего, в принципиально иных, нежели он сам, социокультурных условиях, смоделировать сообразные этим условиям педагогические ситуации. Это является значимой предпосылкой для гуманизации – то есть очеловечивания – процесса образования в целом.

Какие дефициты, особенно остро ощущаемые сегодня в педагогической профессии, возможно продуктивно восполнить в сообществах неформального образования взрослых? В одном из последних интервью О.Ю. Васильева отметила: «Я глубоко убеждена что не материальная обеспеченность молодого педагога не является образующим фактором и ответом на вопрос: почему он не идет в школу. В разговоре с ними я пришла к главной мысли - они боятся этих детей, боятся заходить в эту школу, встречаться с этим классом. Возникает вопрос - наверное нужно что-то переделать, что-то в образовании педагогов должно быть расширено и углублено, но не в ущерб всему остальному» [Васильева, 2019]. Можно с уверенностью сказать, что сказанное правомерно и в отношении к учителям более старшего возраста. Только дело не в боязни, а в углубляющемся незнании повседневности, в которой существуют представители поколения Z. (Кстати, во время апробации Примерной программы воспитания в 2019 г. педагогическое сообщество консолидированно указывало на дефицит именно этих знаний). И не только в психологическом аспекте, но и в понимании тенденций социокультурной реальности, актуальных для подрастающего поколения. Первой назовем виртуализацию. Анализ ее сущности и последствий развития для организации образовательного процесса не являются предметом данной статьи. Однако важно расставить следующие акценты.

Из глубины веков переходит от поколения к поколению сверхзадача – формировать и развивать в каждом представителе подрастающего поколения специфически человеческое качество. Тысячелетия доказали эффективность инварианта условий ее решения. В координатах гуманитарно-антропологической методологии это ценностно-смысловое взаимодействие в событийном сообществе, в личной встрече, в ориентации на идеалы культуры. Так любая историко-культурная общность передает смысло-жизненные ценности и длит свое существование в веках. И это неизменно. Но есть и блок опыта, определенный конкретно-исторической проблематикой. В данной части образование подлежит постоянной модернизации, включая методы, средства организации ценностно-смыслового взаимодействия.

Именно поэтому педагогика третьего тысячелетия принципиально междисциплинарна. Это помогает ей быть понимающей, то есть гуманной педагогикой. Понять взрослеющих невозможно без знания современной

архитектуры, урбанистики, городской антропологии, нейролингвистики, - всего того, что объединено в понятии сетевая личность. Курсы ПК, как показывает опыт, вмещающие в себя эти сферы, осмысляются педагогами как иные, формирующие сообщества, затрагивающие смысложизненную проблематику. И такими они должны быть сегодня: дающими возможность пережить и эту новую реальность, и ситуацию сообщества. Последнее особенно важно. Наши дети прорываются к сообществу, к социальности, интуитивно понимая, что без других они не смогут сбыться. Поэтому для современного ребенка, не познавшего мира разновозрастной семьи, разновозрастного дворового детства, виртуальный мир является понятной альтернативой.

Педагогические работники поколения старше 30 лет в силу объективных причин сложно могут себе представить всю специфику взаимодействия с миром «цифровых аборигенов». Пропасть непонимания явила себя в отклике общества на событие прошлого года, фильм «Текст». Показательно, что в отзывах как маститых критиков, так и блогеров находили отражения лишь рассуждения о допустимости/недопустимости т.н. «постельных сцен» и скрытых призывах к выражению недовольства властью. Однако фильм не стал предметом педагогической рефлексии, практически не замечен тот эпохальный сдвиг в мироощущении, который ученые пытаются уловить с помощью таких новых терминов, как «цифровая личность», «сетевая личность» и т.п.

Эпохальные изменения в реализации современными молодыми субъектной позиции – в фиксации реальности, ценностных ориентирах осмысления и мере и степени совершенствования себя и мира. А.А. Ахьян видит в «сетевой личности» одну специфическую черту – нежелание ждать ответов на вопросы, которые актуальны здесь и сейчас. В этом явлена измененная скорость проживания времени. В упомянутом выше кинофильме данная специфика образно переосмыслена. Айфон является полноценным героем, который позволяет молодому человеку за короткий временной период пройти путь и блудного сына, и многострадального Иова, и библейского разбойника, и в чем-то Христа, обретя свою Голгофу.

Вторая тенденция социокультурной реальности, актуальная для понимания подрастающего поколения, – воссоздание площадок для общения, которые могли бы при их педагогизации стать площадками межпоколенного, межкультурного диалога, что крайне важно сегодня – в эпоху нарастания угроз экстремизма и терроризма. Современный педагог нередко сам не обладает умением быть участником диалога, не то, что его организатором. А диалоговый принцип общения, т.н. субъект-субъектная его модель, есть основа гуманизации образовательного пространства. Кроме того, современная педагогика не может не быть междисциплинарной. Достижения современной урбанистики позволяют понять все нюансы взаимосвязи среды, личности и социальных отношений, использовать эти знания для моделирования воспитательной ситуации.

Стремление взрослых к общению есть движущая сила социализации. Эта константа верна для любой эпохи. Однако сегодня в условиях атомизации

общества, фактического исчезновения многопоколенной семьи и дворового детства с их воспитательным потенциалом недостаток площадок разновозрастного общения порождает стремление их воссоздания. Это стремление взрослеющих есть проявление общемирового тренда заботы о т.н. «третьих местах» [Ольденбург, 2018]. Знание о подобных практиках необходимо педагогу для адекватной организации образовательной среды в школе, включения ребят в социальное проектирование на основе мотивации, обусловленной актуальными социальными процессами. По данным исследований Всемирного банка, качество результатов образования напрямую зависит не только от технологического оснащения и комфортности среды, но и от причастности обучающихся к ее истории и изменениям, наличия возможности влиять на нее [Worldbank, 2019].

Знакомство с технологиями создания общественных пространств – мотивация к организации подлинного социального проектирования школьников, а не его имитации. Простое теоретизирование на эту тему, отвлеченное от понимания оснований культурных процессов, подвержено рискам социальных конфликтов. Примером может послужить история с т.н. «Ямой» в Москве – результатом проекта «Моя улица» (2017 г.) на Хохловской площади. Это современное общественное пространство с сохранившейся частью белокаменного фундамента Белгородской стены (разрушена в XVIII в.). Основной аудиторией общественного пространства авторы видели студентов ВШЭ, принципиальным виделось отсутствие заданного содержания потенциального общения. Это место действительно стало пунктом сбора молодежи, где отдыхают, поют песни. Был даже зарегистрирован инстаграм-аккаунт сообщества @uamamoscow, где нередко записи такого рода: «Летом провели тут сразу три-четыре ночи подряд: здесь просто нет ментов и можно пить». При этом о «Яме» обыватель узнает в репортажах о противостоянии подобных посетителей площади и представителей движения «Лев против». Изучать подобный опыт необходимо: современная российская школа вновь претендует на звание своеобразного социокультурного центра местного сообщества, в котором могли бы собираться люди разных поколений и, прежде всего, сами учащиеся. Баланс между организацией и самоорганизацией в данном случае – вот истинное искусство педагогизации среды.

Тем важнее взаимодействие с молодыми инициаторами подобных проектов, оно позволяет знакомиться с логикой поколения Z как будущих строителей новой социальности в идеологии Греты Тунберг. Пример – самарский проект «ДК Союз» – современного дома культуры Молодые люди попытались объединить под одной крышей места для лекций об искусстве и выставок молодых художников, встречи с музыкой разных направлений, включая рейв, для которого отвели подвал. Это место задумывается как площадка для встреч и разных культур, и разных поколений. Такое пространство для провинциального города первое в своем роде. Молодые организаторы открыты для диалога.

Контакты с современными молодыми инициативными людьми позволяют отразить деятельность, основанную на одной из незнакомых старшим абсолютных ценностей поколения Z: максимально мобильного удовлетворения запроса на информацию либо коммуникацию относительно момента его возникновения (на пике интереса), а не в отсроченной перспективе [Ахаян, 2018]. Еще одно открытие, ожидающее участников практик организации общественного пространства, – постоянная коммуникация с возможными заинтересованными сторонами процесса как основа поддержания консенсуса как по процессу, так и по результату. Данный организационный ход крайне важен для формирования и развития социальных навыков и педагогов, и школьников, признаваемых в развитых странах первостепенно важными для жизни в современном обществе.

Подобные практики открывают педагогу глаза на истинный смысл социального проектирования как метода воспитания. Главный посыл основоположников проектирования в педагогике (Д. Дьюи, В.А. Лай, Г. Кершенштейнер) – оснастить ребенка опытом, формируемым в настоящих, а не имитационных социальных практиках, дать ему реализоваться в социально приемлемых формах. В наше время актуален и еще один аспект – показать подрастающему поколению варианты проявления гражданской позиции в виде конструктивных инициатив, создать условия для формирования умения объединить сообщество единомышленников, спланировать свои действия и реализовать план. При этом основываться на идее социального вовлечения (инклюзии), согласования, а не волюнтаристского действия по принципу «я знаю, как надо делать». Стать тьютором социального проекта, нацеленного на преобразование окружающего мира, в котором каждое конструктивное мнение важно, а участие каждого значимо – вот актуальная, но отнюдь не инновационная в историко-педагогической ретроспективе роль современного педагога. Исполнение этой роли – вклад в гуманизацию образовательного пространства.

#### **Библиографический список**

Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие (приглашение к размышлению): об одном признаке сетевой личности / Сб. трудов Первой международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности». СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 10-15. URL: <http://lab.emissia.org/pub/2018/18-62.pdf> (дата обращения 15.01.2020).

Илакавичус М.Р. Неформальные образовательные практики в пространстве образования взрослых современной России: монография. СПб.: СИНЭЛ, 2017 г. 141 с.

О. Васильева объяснила нежелание молодых педагогов работать в школах недостатком знаний о детях/ Новостная лента информационного агентства «Агентство городских новостей «Москва»: URL: <https://www.mskagency.ru/materials/2953967> (дата обращения: 13.01.2020).

Ольденбург Р. Третье место. Кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места "тусовок" как фундамент общества. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 456 с.

The world bank. Human Capital Project. URL: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital> (дата обращения: 13.01.2020).

## ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Светлана Александровна Косарева

старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет

имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: [MSvetlana-08@mail.ru](mailto:MSvetlana-08@mail.ru)

В статье рассмотрено понятие «самоорганизация» и сделан вывод о том, что работа над повышением ее уровня у студентов наиболее эффективна при условии одновременного развития у них универсальных компетенций УК-2 и УК-6. На основании этого заключения определены критерии самоорганизации студентов и их показатели, выбраны и описаны средства диагностики ее уровня.

**Ключевые слова:** самоорганизация, универсальные компетенции, критерии самоорганизации и их показатели, средства диагностики уровня самоорганизации.

### DIAGNOSING THE LEVEL OF STUDENTS' SELF-ORGANISATION

S.A. Kosareva

Senior Lecturer at Department of English Language and Intercultural Communication, Saratov State University

e-mail: [MSvetlana-08@mail.ru](mailto:MSvetlana-08@mail.ru)

**Abstract.** The author considers the term *self-organisation* and draws the conclusion that the effective work on increasing its level should be based on the combination of universal competences 2 and 6 in the process of developing them in students. Hence the criteria of self-organisation and their indices as well as diagnostic methods are determined and described.

**Key words:** self-organisation, universal competences, the criteria of self-organisation and their indices, methods for diagnosing the level of self-organisation.

В документе «Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики» 2018 года указано, что, хотя в росте производительности труда важную роль играют универсальные навыки, предприимчивость и самоорганизация, именно их дефицит отмечают работодатели [Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования]. В настоящее время востребованы специалисты, способные эффективно работать с нарастающими объемами информации и адекватно реагировать на быстро меняющиеся условия жизнедеятельности, в частности, критерии профессиональной подготовки, при минимальных затратах имеющихся ресурсов [Гура 2016; Рабина 2013]. Важным условием становится способность специалиста к самообразованию и самосовершенствованию, к эффективной организации своей самостоятельной деятельности [Карамбилов 2014].

В связи с этим особое значение приобретает владение компетенцией самоорганизации, которая имеет код УК-6 в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и сформулирована как способность «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

Для того чтобы развивать данную компетенцию у обучающихся, следует, прежде всего, рассмотреть само понятие самоорганизации.

Суммируя мнения исследователей в области педагогики (Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотниковой, Е.И. Рабиной, Л.С. Рязановой; Т.Н. Носковой, С.С. Куликовой), можно сделать заключение, что самоорганизация – это процесс сознательной деятельности личности, направленной на управление собой с целью достижения поставленных целей.

В Энциклопедическом словаре педагога термин «самоорганизация» представлен в рамках личностно-деятельностной концепции: под ним понимается деятельность личности, характеризующаяся осознанностью и упорядоченностью. Другими словами, это способность человека организовать себя, не прибегая к помощи посторонних лиц. К внутренним проявлениям самоорганизации относятся целеустремленность, умение анализировать обстановку, контролировать свое поведение, а также ограничивать свои желания ради достижения поставленной цели. Для успешной самоорганизации необходимы такие умения, как планирование собственной деятельности, принятие решений, экономное расходование имеющихся ресурсов [Безрукова 2000: 681].

Из приведенных определений можно сделать вывод, что двумя основными компонентами самоорганизации являются личностный и деятельностный. Это означает, что, если человек умеет управлять своими внутренними резервами и временем, то он может эффективно организовать свою деятельность.

В связи с этим представляется целесообразным развивать у студентов компетенцию УК-6 в рамках учебной деятельности той или иной формы, например, учебных проектов. Это дает возможность объединить работу над повышением компетенций УК-6 и УК-2. Последняя формулируется как способность «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» (в категории «разработка и реализация проектов») [Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования].

Поскольку постановка целей, принятие решений, планирование своего времени и деятельности являются ключевыми составляющими обеих компетенций, их сочетание будет составлять самоорганизацию студентов в педагогическом смысле этого термина, а сами компетенции УК-2 и УК-6 будем рассматривать как ее критерии: Таблица 1 [Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования].

Критерии самоорганизации студентов и их показатели

Критерий	Показатели		
<b>УК-2</b> Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений.	<b>УК-2.1.</b> Формулирует в рамках поставленной цели проекта совокупность взаимосвязанных задач, обеспечивающих ее достижение. Выбирает оптимальный способ решения конкретной задачи проекта, исходя из имеющихся ресурсов.	<b>УК-2.2.</b> В рамках проекта решает конкретные задачи заявленного качества и за установленное время.	<b>УК-2.3.</b> Представляет результаты решения конкретной задачи проекта.
<b>УК-6</b> Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.	<b>УК-6.1.</b> Применяет знание о своих ресурсах и их пределах для составления ресурсной карты и планирования своей работы.	<b>УК-6.2.</b> Выполняет намеченную работу с учетом собственных ресурсов, следуя составленному плану.	

Для развития самоорганизации студентов необходимо определить ее уровень в начале работы, т.е. провести диагностику. Средства диагностики следует подбирать в соответствии со следующим показателем критерия самоорганизации: «обучающийся формулирует в рамках поставленной цели проекта совокупность взаимосвязанных задач, обеспечивающих ее достижение (определение способности студента ставить цель, формулировать задачи и составлять план их решения). Выбирает оптимальный способ решения конкретной задачи проекта, исходя из имеющихся ресурсов» (диагностика наличия у обучающегося знаний в области самоорганизации).

Перед тем, как определить средства диагностики, мы считаем важным остановиться на том, почему именно указанный нами показатель является главным в определении уровня самоорганизации студентов.

Первая часть формулировки данного показателя связана с постановкой цели и формулированием задач, то есть с целеполаганием. Целеполагание определяется как процесс и как результат постановки субъектом целей и задач для себя лично и для других субъектов. Результат процесса целеполагания – это цель, то есть предвосхищаемый результат деятельности субъекта [Тихомиров 1984]. Для студентов развитие способности к целеполаганию важно потому, что они находятся на этапе профессионального становления и только целеполагание может способствовать их самореализации.

Человек, ставящий перед собой цель, должен знать и то, какие средства, то есть ресурсы, понадобятся для ее достижения, а также уметь планировать свою деятельность [Александрова, 2015]. Согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, планирование – это составление плана, т.е. определение системы деятельности, предусматривающей порядок, последовательность и



сроки выполнения работ [Ожегов, Шведова 1995]. Вышесказанное находит отражение во второй части формулировки показателя критерия самоорганизации: обучающийся «выбирает оптимальный способ решения конкретной задачи проекта, исходя из имеющихся ресурсов».

Проанализированный нами показатель логически связан еще с несколькими понятиями, относящимися к самоорганизации. Так, составление плана деятельности теряет смысл, если субъект не выполняет его или допускает необоснованные отклонения от намеченного пути. Для того чтобы точно следовать собственному плану и выполнить намеченное до конца, человеку необходимо прилагать волевые усилия, или проявлять настойчивость.

Кроме того, в ходе реализации намеченного плана необходимо анализировать осуществляемую деятельность. Проведение такого анализа наиболее успешным образом может осуществляться при использовании внешних средств самоорганизации таких как ежедневники, записные книжки и другие.

Из вышесказанного следует, что необходимо подобрать такие средства, которые позволят провести диагностику уровня самоорганизации студентов по основному показателю ее критерия. Одним из них является Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой [Мандрикова 2010].

ОСД представляет собой авторскую методику, образованную при переводе и расширенной адаптации англоязычного Опросника структуры времени, разработанного австралийскими психологами Н. Физером и М. Бондом.

Опросник самоорганизации деятельности предназначен для диагностики сформированности навыков стратегического целеполагания, тактического планирования, а также особенностей структурирования деятельности.

Уровень самоорганизации деятельности определяется по нескольким шкалам: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее. Полученный результат опроса позволяет сделать выводы и по каждой шкале отдельно, и по общему суммарному показателю.

Данный опросник позволяет оценить сформированность навыков, необходимых для самоорганизации деятельности, и содержит 25 утверждений, напротив каждого из которых респондент ставит балл от 1 до 7 в зависимости от степени его согласия с данным утверждением.

Одновременно с Опросником самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой мы считаем необходимым использовать еще одну методику, позволяющую установить уровень самоорганизации студентов: Опросник рефлексивности В.Н. Карандашева [Карандашев 1994].

Рассмотрим понятие рефлексивности и ее взаимосвязь с самоорганизацией подробнее.

В психолого-педагогических исследованиях рефлексивность трактуется как способность к рефлексии, а рефлексия – это работа субъекта с собственным сознанием, результатом которого является появление идей об этом сознании.

Таким образом, процессы самопознания, самоорганизации и самоконтроля в учебной и других видах деятельности, а также развитие самостоятельности имеют своей основой рефлексивность [Шилова 2018].

Способность к рефлексии важна с точки зрения способности студентов выполнять такие действия, как соотнесение цели и задач.

Приведем еще несколько примеров деятельности обучающихся, которая требует развитые рефлексивные умения:

- коррекция своих целей, планов и действий в тех случаях, когда студент осознает, что допущена та или иная ошибка в формулировании цели, составлении плана, или он понимает, что его действия, которые должны вести к достижению цели, совершаются неправильно;

- анализ и контроль своих действий;

- регуляция нагрузок и выработка собственного режима труда на основе анализа собственной деятельности и имеющихся ресурсов.

Опросник рефлексивности В.Н. Карандашева содержит 33 утверждения, в отношении каждого из которых респондент должен оценить частоту его проявления в своей жизни и выбрать один из четырех вариантов: «почти всегда», «часто», «редко», «почти никогда». Каждому ответу соответствует определенное количество баллов, по сумме которых определяется уровень рефлексивности: низкий, средний или высокий.

Анализ данных, полученных в результате использования двух описанных нами методик, позволит определить уровень самоорганизации студентов по основному показателю ее критерия.

Кроме основного показателя, существуют дополнительные, по которым возможно сделать выводы об уровне самоорганизации студентов только в ходе их участия в проектной деятельности.

К ним относятся следующие: «в рамках проекта обучающийся решает конкретные задачи заявленного качества и за установленное время»; «представляет результаты решения конкретной задачи проекта»; «применяет знание о своих ресурсах и их пределах для составления ресурсной карты и планирования своей работы»; «выполняет намеченную работу с учетом собственных ресурсов, следуя составленному плану».

При этом обучающиеся демонстрируют знания о собственных ресурсах и умение рационально их использовать; умение следовать плану; способность выполнить задания проекта и соблюсти установленные сроки.

Если основной показатель критерия самоорганизации связан со способностью студента к осуществлению целеполагания и наличием у него знаний в области самоорганизации, то дополнительные показатели имеют отношение к реализации этих способностей и знаний в его практической деятельности. Следовательно, их оценка может производиться только в ходе проектной деятельности.

Определение критериев самоорганизации и их показателей на основе вывода о том, что одновременная работа над развитием универсальных компетенций УК-2 и УК-6 позволит достичь наилучшего результата, а также

использование соответствующих показателям средств диагностики необходимо для работы над повышением уровня самоорганизации студентов. Исходя из определения самоорганизации и полученных результатов опроса, преподавателю важно выбрать такой вид проекта, участие в котором будет способствовать развитию навыков самоорганизации обучающихся и поможет им овладеть вышеназванными компетенциями в наиболее полной мере.

### **Библиографический список**

Александрова Е.А. Методология культурных практик самостоятельной работы студентов /В книге: Организация самостоятельной работы студентов Сипакова И.Н., Александрова Е.А., Могилевич Б.Р., Базылева Р.М., Воронова Е.Н., Кубракова Н.А., Зайцева М.А., Саунина Е.В., Зайцева М.А. Коллективная монография. Саратов, 2015. С. 6-32.

Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 937 с.

Гура В. В. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций / В. В. Гура, И. Ю. Луцева // Международный журнал экспериментального образования. 2016. №11. С. 149-152.

Карамбиров В. А. Внешние и внутренние факторы формирования готовности студентов к самоорганизации в процессе самостоятельной работы в вузе // Теория и практика общественного развития. 2014. №7.

Карандашев В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1994.

Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 87–111.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. – 3-е изд., стереотипное. – М.: АЗЪ, 1995. 928 стр.

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/support/59/16/12?sword=> (дата обращения: 16.01.2020).

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 16.01.2020).

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/146/145/19> (дата обращения: 16.01.2020).

Рабина Е.И. Критериально-диагностический инструментарий и оценка уровня самоорганизации во времени у студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26) С. 276-279.

Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

Шилова С.А. К вопросу о применении личностно-ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, №2 (23). С. 319-322.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ирина Владимировна Кошкина

доцент кафедры методологии образования, факультет психолого-педагогического и  
специального образования, Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: kafpndo@mail.ru

Ольга Анатольевна Орехова

воспитатель МДОУ «Детский сад «Колокольчик»

р.п. Духовницкое Саратовской области

e-mail: kafpndo@mail.ru

В статье анализируются подходы современных ученых к определению понятия «профессиональная компетентность». Авторы статьи акцентируют внимание на проблеме необходимости разработки модели профессиональной компетентности современного руководителя дошкольной образовательной организации. На основе анализа разных составляющих профессиональной компетентности авторы предлагают собственную модель профессиональной компетентности современного руководителя дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, профессиональная компетентность, модель профессиональной компетентности.

## PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

I. V. Koshkina

associate Professor of the Department of educational methodology, faculty of  
psychological-pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G.  
Chernyshevsky

e-mail: kafpndo@mail.ru

O. A. Orekhova

teacher of MDOU "Kindergarten" Bell» R. p. Dukhovnitskoe Saratov region

e-mail: kafpndo@mail.ru

**Abstract.** The article analyzes the approaches of modern scientists to the definition of "professional competence". The authors of the article focus on the problem of the need to develop a model of professional competence of a modern head of a preschool educational organization. Based on the analysis of various components of professional competence, the authors propose their own model of professional competence of a modern head of a preschool educational organization.

**Key words:** preschool educational organization, professional competence, model of professional competence.

Система образования в России в настоящее время нуждается в новом поколении руководителей, которые способны управлять образовательной организацией в новых условиях, к числу которых можно отнести: различные формы собственности в условиях рыночных отношений, переход на государственно-общественное управление организацией, политический и идеологический плюрализм, который развивается в ситуации демократизации общественной жизни. Современные управленцы уже на уровне дошкольного образования испытывают трудности, которые возникают в ситуации быстрого темпа общественного и технического прогресса, что влечет за собой высокие

требования к их профессиональной компетентности. Как известно, для выполнения любой профессиональной деятельности необходима система профессиональных и личностных качеств, которые составляют профессиональную компетентность. Ученые считают, что на современном этапе развития общества развитие профессиональной компетентности руководителя обеспечивает развитие качества деятельности организации в целом [Штурбина 2018]. Профессиональную компетентность руководителя дошкольной образовательной организации определяют как восприимчивость к инновациям в дошкольном образовании и способность адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Для успешного решения задач модернизации общего образования, первым уровнем которого является дошкольное образование, руководитель дошкольной образовательной организации должен по-новому осмыслить свою профессиональную деятельность. Среди ученых нет единого мнения по поводу структурных составляющих профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации. В структуру компетентности ученые включают разные компоненты и составляющие (когнитивная, операционально-техническая, этическая, социальная, мотивационная, поведенческая и др. и систему ценностных ориентаций).

В Указе Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (2012) наряду с другими задачами, касающимися всех уровней образования, выделена в качестве целевых показателей системы образования 100% доступность дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет, что значительно усилило внимание к уровню дошкольного образования. В Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы» (2014) сформулировано ключевое направление государственной политики – повышение качества образования. Современное дошкольное образование нуждается в детальной расшифровке современного понимания качества, важной проблемой становится детальное уточнение того, что свидетельствует о высоком уровне качества деятельности дошкольной образовательной организации.

Одним из приоритетов национальной политики в области образования, по мнению В.А. Болотова, является создание системы оценки качества образования, которая включает в себя объективные формы оценки и контроля за результатами деятельности образовательной организации [Болотов 2016]. Цель создания такой системы заключается, в первую очередь, в совершенствовании системы управления качеством образования, но и не менее важной является задача обеспечения всех участников образовательного процесса объективной информацией о состоянии образования на дошкольном уровне. Цель дошкольного образования на современном этапе – создание условий для развития «активного ребенка», получающего знания из экспериментирования и исследования мира, компетентного и умеющего критически мыслить. ФГОС ДО требует изменения парадигмы управления образовательной деятельностью. Система оценки качества дошкольного

образования основывается на Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, в котором прописано требование - «стандарт является основой для объективной оценки деятельности ДОО. В законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) отмечено, что «проведение самообследования и обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования» является одной из компетенций образовательной организации [Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012].

По мнению Штурбиной Н.А., директора центра развития образовательных систем, руководителя Президентских программ подготовки управленческих кадров в сфере образования, в настоящее время происходит смена парадигмы управления процессами развития образовательных систем. Анализ деятельности руководителей сферы образования, проведенный ее сотрудниками за три года (2016-2018) по теме проектного управления, показал, что проекты, которые предлагают руководители образовательных организаций, не содержат измеримую цель, а управленцы не могут предложить уникальный продукт или услугу. Таким образом, оценка результативности деятельности образовательной организации становится формальностью и препятствует развитию образовательной организации.

Анализ научной и научно-методической литературы свидетельствует о наличии широты и различности подходов к изучению проблемы оценки качества образования. Вместе с тем, проблема комплексной оценки качества образования как условия развития образовательной системы не представлена объектом специальных исследований в системе педагогического знания. Исследование проблем оценки качества образования выявляет ряд противоречий организационного и методологического характера в практике педагогической деятельности между: изменившимися требованиями к результатам реализации образовательных программ с учетом ФГОС ДО и отсутствием достаточного технологического инструментария оценки качества образования, а так же недостаточной степенью развития профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации в оценке качества деятельности дошкольной образовательной организации.

Любой вид профессиональной деятельности можно раскрыть с помощью понятия «компетентность». В.А. Сластенин определял профессиональную компетентность как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности. М.А. Чошанов рассматривал компетентность в виде некой мобильности знаний, гибкости метода, критичности мышления, т.е. способности личности выбирать среди множества решений наиболее оптимальное. В работах других ученых компетентность рассматривается как непрерывное стремление к совершенствованию своих знаний и применению их в конкретных условиях, критичность, гибкость мышления, предполагающие способность осуществлять выбор наиболее оптимальных и эффективных решений. Составляющими компонентами профессиональной компетентности могут быть общая и профессиональная

эрудированность, опыт профессиональной деятельности, степень развития критического мышления [Бозина 2013].

Таким образом, можно выделить следующие составляющие для определения профессиональной компетентности руководителя: поведенческие аспекты, индивидуальные характеристики, способности к определенной профессиональной деятельности, свойства личности, ценности.

Среди этих составляющих явно просматриваются такие компоненты как личностный и технологический. Профессиональная компетентность руководителя, проявляющаяся в поведении, включает в себя такие характеристики, как навыки межличностного общения, стремление к лидерству, аналитические способности и ориентация на достижения. Таким образом, мы можем заметить, что личностно-творческий компонент управленческой культуры руководителя ДОО раскрывает управление образовательной организацией как творческий акт. Технологический компонент отражает уровень овладения способами управления, так как технология управления требует решения задач, связанных с умениями анализировать, прогнозировать, планировать, контролировать и корректировать образовательный процесс, для чего необходимы специальные знания [Горина 2015].

Сухова О.В., выделяет четыре группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность руководителя ДОО:

– личностная компетенция отражает уровень саморазвития руководителя;

– социальная компетенция отражает способности взаимодействия с социальными группами (воспитанниками, их родителями, педагогическим коллективом, руководителями разных уровней);

– отраслевая компетенция включает систему знаний, умений, навыков в области дошкольной педагогики, необходимых для решения профессиональных задач в сфере именно дошкольного образования;

– управленческая компетенция отражает систему умений решать управленческие задачи [Сухова 2015: 50].

К свойствам личностной компетенции можно отнести: проявление лидерства, стремление к самореализации и личностному развитию, демонстрацию стрессоустойчивости. К свойствам социальной компетенции - способность управлять конфликтами, опыт взаимодействия с социальными группами внутри ДОО и за пределами, конкурентоспособность. В отраслевой компетенции можно выделить умения организации образовательного процесса, способность к управлению административной и финансово хозяйственной деятельностью, применение педагогических знаний по дошкольной педагогике на практике, стремление к внедрению инноваций. Сущность управленческой компетенции в формировании стратегии развития ДОО и ее реализация, обеспечении квалифицированными кадрами, управлении информационными потоками, положительной динамики качества образования.

О.В. Тихомирова выделяет в реализации задач дошкольного образования такие компоненты профессиональной компетентности, как функциональный, коммуникативный, личностный и рефлексивный. Функциональный компонент предполагает специализированные профессиональные знания, умения и навыки по преобразованию объекта профессиональной деятельности. Данный компонент определяется уровнем самой деятельности (мотивации, целеполагания, сбора и обработки необходимой информации, программирования, реализации, оценки результата) и вариативностью средств и способов ее осуществления. Коммуникативный компонент включает способность воспроизводить информацию, необходимую конкретному обучаемому для освоения знаний. Он определяется уровнем владения вербальными и невербальными средствами коммуникации и способностью выстраивать прямую и обратную связь. Личностный компонент, по ее мнению, характеризуется направленностью на педагогическую деятельность и включает психологические позиции, ценностные установки, личностные особенности. Сущность рефлексивного компонента в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, носителя ценностей, которые лежат в основе его поведения.

На основе анализа компетенций, выделяемых современными учеными, в составе профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации, мы можем сделать вывод, что модель профессиональной компетентности – это перечень конкретных показателей профессиональной деятельности современного руководителя дошкольной образовательной организации. Этот перечень можно представить в виде обобщенной модели, на основе которой можно анализировать соответствие занимаемой должности заведующего детским садом и видеть динамику между современной потребностью в управленческих ресурсах, эталоном и резервом будущих руководителей ДОО.

Модель профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации мы составили на основе составляющих компетенций, выделенных в своем исследовании Суховой О.В., которая является заведующим МАДОУ ЦРР № 178 «Облачко» г. Ульяновска.

Модель профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации, составленная Суховой О.В., как мы отметили выше, включает в себя четыре компетенции: личностную, социальную, отраслевую и управленческую. Для своей модели мы взяли все четыре компонента, только мы считаем, что, выделенные ей понятия нельзя назвать компетенциями. Мы назовем их структурными компонентами профессиональной компетентности, а каждый структурный компонент раскроем с помощью понятия «компетенция», опираясь на программу магистратуры «Менеджмент дошкольного образования»: владеет основами управления, владеет коммуникативными технологиями, владеет методами анализа учебных пособий, навыками самостоятельного проведения научных исследований в области предметной подготовки и педагогического



образования, владеет навыками квалифицированного анализа, оценки, реферирования, оформления и продвижения результатов собственной научной деятельности; участия в работе научных коллективов, способен разрабатывать методические материалы, проектировать образовательные программы и рабочие программы дисциплин по избранному профилю; осуществлять педагогическую деятельность по профильным дисциплинам (модулям) в рамках дополнительного образования, в том числе, для обучающихся с особыми образовательными потребностями, владеет методиками и технологиями организации научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся по программам основного и дополнительного образования.

Как видим профессиональных компетенций всего 7, кроме этого есть еще 8 общепрофессиональных. Мы не будем их описывать, так как они прописаны в учебном плане. Только отметим, что мы их все учли в своей модели. В нашей модели 9 составляющих: личностный, социальный, педагогический, правовой, исследовательский, экономический, управленческий, технологический, квалитологический. Далее мы компетенции этих составляющих компонентов раскроем с помощью таблицы «Модель профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации»

Таблица 1

Модель профессиональной компетентности руководителя

дошкольной образовательной организации

Компоненты профессиональной компетентности	Компетенции
Личностный	Способность четко предъявлять требования, умеет разъяснять, помогает в трудных ситуациях, прислушиваются к мнению членов педагогического коллектива, умеет создавать позитивный настрой, оптимистичен, в деятельности воспитателей отмечает сначала позитивное, интересное; умеет убеждать, ведет за собой, уважает педагогов за выполнение профессиональных обязанностей, создает условия для личностного роста, тактично проявляет интерес к личной жизни, помогает в разрешении жизненных проблем, умеет принимать критику в свой адрес
социальный	Способность эффективно взаимодействовать с учредителем, с подчиненными, формировать социально-психологический климат в коллективе
Педагогический	Способность проектировать образовательные программы, определять качественные показатели образовательного процесса
правовой	Способность составлять локальные акты на основе нормативно-правовой базы общего образования
Исследовательский	Владеет навыками самостоятельного проведения научных исследований в области дошкольного образования
экономический	Способен производить экономические расчеты, необходимые для функционирования дошкольной образовательной организации
управленческий	Способность выполнять функции руководителя: аналитическую, планово - прогностическую, контрольную и др.
Технологический	Владеет коммуникативными технологиями, общается с субъектами

ий	образовательного процесса через вайбер, whatsApp, электронную почту, через портал на сайте и др.
Квалитологический	Способность измерять качественные характеристики деятельности дошкольной образовательной организации

Как видим, управление дошкольной образовательной организацией в современных условиях сложный процесс, слагаемыми которого являются правильный выбор целей и задач, изучение и глубокий анализ достигнутого уровня функционирования организации. В своей управленческой деятельности заведующий осуществляет много управленческих действий (распределение ресурсов, координацию субъектов управления, контроль качества деятельности, прогнозирование, планирование, анализ и другие). Для выполнения каждого вида управленческого действия необходима соответствующая компетенция, а их система и представляет собой профессиональную компетентность.

В условиях реализации основных направлений национального проекта «Образования» в настоящее время в системе общего образования, уровнем которого является дошкольное образование, происходит обновление не только целей и содержания образования, совершенствование технологий обучения, развития и воспитания воспитанников, но и существенно изменяется профессиональная деятельность руководителей образовательных организаций. Изучение профессионализма руководителя образовательной организации в современной педагогике идут с разных позиций: как овладение методами и содержанием профессиональной деятельности, как развитие индивидуальных характеристик, ценностей, ценностных ориентаций. Отсюда следует, что в качестве составляющих профессионализма можно рассматривать, с одной стороны, профессионализм деятельности, с другой стороны, профессионализм личности. Но эти понятия очень тесно связаны между собой. Поэтому ученые, чаще всего, рассматривают их в одной системе – в системе «профессиональная компетентность».

#### **Библиографический список**

Бозина, Н.А., Савина, Н.М. Теоретические основы развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений// Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. - № 6. – С.67- 70

Болотов, В.А., Вальдман, И.А., Горбовский, Р.В., Захир, Ю.С., Мерцалова Т.А. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор) / М.: НИУ ВШЭ. - 2016. - 380 с.

Горина Л.В. Конкурентоспособность воспитателя детского сада // В сборнике: Дыльновские чтения "Социологическая диагностика современного общества" Материалы научно-практической конференции Дыльновские чтения. 2016. С. 373-379.

Сухова, О.В. Сущность и структура профессиональной компетентности руководителя дошкольной образовательной организации // Казанский педагогический журнал / Казань: 2015. – С. 47-51

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». - N 273-ФЗ от 29 декабря 2012. Текст с изменениями и дополнениями на 2016. – Москва: Эксмо, 2016. – 224 с. (Актуальное законодательство) С.43.

Штурбина, Н.А., Яхонтова, Е.С. К вопросу о развитии кадрового потенциала образовательных организаций // Управление образованием: теория и практика. – 2018. - № 4 (32) С. 32-39.

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ ПО ВОПРОСАМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОО

Оксана Юрьевна Кошкина

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского  
e-mail: oksana\_koshiki@mail.ru

В статье затронута тема особенностей создания и функционирования консультационных центров по вопросам семейного воспитания в ДОО. Необходимость создания центров подобного типа определена в нормативно-правовых документах, регламентирующих организацию дошкольного образования. Консультационные центры направляют свою деятельность на оказание помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания и развития, а также обучения детей дошкольного возраста, не охваченных дошкольным образованием. В тексте рассмотрены формы деятельности центров, а также риски и перспективы функционирования данных структур.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, консультационный центр, консультативная помощь, методическая помощь, диагностическая помощь, родители, взаимодействие.

## PECULIARITIES OF ORGANIZING THE WORK OF CONSULTING CENTERS ON FAMILY EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION

O.YU. Koshkina

Master student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
e-mail: oksana\_koshiki@mail.ru

**Abstract.** In the article, we will touch on topics related to the creation and provision of counseling services on family education in pre-school education. The need to create centers in the regulatory documents governing the organization of preschool education. Education and development of preschool children not covered by preschool education. We also consider the risks and prospects of using these structures.

**Key words:** family education, counseling center, advisory assistance, methodological assistance, diagnostic assistance, parents, interaction.

Консультационные центры – достаточно новый и относительно многообразный феномен в современной отечественной педагогике. 1 сентября 2013 года дошкольное образование наделяется новым статусом, отныне оно является уровнем общего образования. Дети наделяются правом на получение дошкольного образования не только в образовательных учреждениях, которые реализуют образовательные программы дошкольного образования, но и в семье. В статье 17 Федерального закона Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 семейное образование приобретает статус одной из форм получения дошкольного образования [ФЗ Об образовании в РФ 2019: 26].

Посредством социологических исследований выявлено, что отсутствие у многих родителей (законных представителей) непосредственно психолого - педагогической подготовки является основной сложностью в предоставлении образования детям дошкольного возраста в семье. Семейное образование предъявляет повышенные требования к личным качествам родителей, к их уровню владения педагогическими знаниями, умению и готовности самообучаться и осваивать образовательные программы дошкольного

образования, в связи с этим далеко не каждый родитель способен в полной мере обеспечить дошкольное образование своему ребенку.

Консультационные центры, создаваемые в дошкольных образовательных организациях, реализующих образовательные программы, призваны оказывать методическую, диагностическую, психолого-педагогическую, консультационную помощь тем родителям (законным представителям), которые выбрали для своих детей освоение дошкольного образования в семье и желают получать необходимые консультации [Шабаева 2017: 219].

В настоящее время консультационные центры организованы и функционируют в дошкольных образовательных организациях большинства регионов. Однако, существует ряд трудностей в процессе создания и работы данных структур:

- отсутствует единый подход к содержанию деятельности консультационных центров и форм работы на федеральном уровне;
- не представлено описание теоретически обоснованных моделей в научно-педагогической литературе;
- обобщение практического опыта имеет локальный характер.

Все это вызывает затруднения в функционировании центров и препятствует полноценному удовлетворению существующих потребностей микросоциума. В связи с этим, остановимся на ключевых моментах.

### **В чем заключается содержание деятельности консультационных центров на базе ДОО?**

Исходя из задач, которые являются едиными для всех консультационных центров, деятельность данных структур должна вестись в нескольких направлениях, а именно:

- предоставление консультаций родителям (законным представителям), которые воспитывают детей дошкольного возраста на дому, по разнообразным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка с рождения до 7 лет;
- психолого-педагогическая просветительская работа с родителями с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей семьи;
- своевременное выявление детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста для оказания им коррекционной помощи и психолого-педагогической поддержки; адаптация, социализация и интеграция детей с нарушениями в развитии (риском нарушения);
- поддержка в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные организации; обеспечение равных стартовых возможностей детям 5-7 лет, не посещающим дошкольные образовательные организации, при поступлении в школу;
- создание индивидуального маршрута и рекомендаций по оказанию ребенку возможной психолого-педагогической помощи, организации специального обучения и воспитания в семье [Левшина 2018: 5].

Первое из направлений – аналитическая деятельность. Здесь необходимым является мониторинг потребностей родителей (законных представителей) по вопросам дошкольного образования; изучение передового

опыта семейного воспитания, а также выявление затруднений образовательного процесса, осуществляемого в семье; анализ результатов оказания психолого-педагогической и методической помощи родителям (законным представителям), определение путей ее совершенствования.

Следующее направление организационно-методическое. Основная деятельность направлена на изучение запросов родителей по вопросам воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Помимо этого, формируются информационные системы в области психолого-педагогической, методической и диагностической помощи, создаются видео и библиотеки современных учебно-методических материалов; разрабатываются индивидуальные программы развития детей (по запросу родителей).

Еще одним из направлений выступает информационная деятельность, которая в первую очередь направлена на ознакомление семей с новинками педагогической, методической, психологической и научно-популярной литературы, а также на ознакомление с опытом работы педагогов образовательной организации.

И последний, но самый основной вид деятельности – непосредственно консультационная деятельность, в которой сконцентрированы результаты работы предыдущих направлений. На данном этапе в первую очередь ведется консультирование родителей (законных представителей) по вопросам возрастных и физических особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, вопросам организации питания и закаливания. Действительно, в дошкольном возрасте первостепенное значение отводится физическому воспитанию и развитию детей [Саяпина 2016: 14]. Также предоставляются рекомендации по воспитанию, обучению и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ и (или) отклонениями в поведении; дается информация об учреждениях системы образования, социальной защиты населения, здравоохранения, которые могут непосредственно оказать квалифицированную помощь ребенку ориентируясь на его индивидуальные особенности [Левшина 2018: 7].

### **Кто является основным потребителем услуг консультационного центра? Формы работы с потребителями.**

Основную информацию касательно данных вопросов мы можем получить из Приказов Министерства образования и науки, которые, следует отметить, имеют незначительные различия в зависимости от региона, в котором он создан.

Работа центров призвана охватить большую аудиторию, а именно:

- родители (законные представители) детей от 2 месяцев до 8 лет, в том числе детей с ОВЗ, детей инвалидов, которые не имеют возможности посещать ДОО;
- ближайшее социальное окружение детей, неохваченных дошкольным образованием (бабушки, дедушки, другие близкие родственники);
- несовершеннолетние родители;
- педагоги и специалисты других дошкольных организаций.

Предполагается, что центры осуществляют свою деятельность 2-3 раза в неделю в утренние либо вечерние часы по графику, утвержденному приказом руководителя ДОО. Продолжительность консультаций должна быть не менее 25 минут. Среди форм работы предусмотрены групповые мероприятия для всех родителей (лекции, семинары, тренинги, деловые игры), мероприятия для групп родителей согласно их запросам и потребностям, индивидуальные консультации, а также детско-родительские встречи (досуговые и спортивные мероприятия, занятия, игровые упражнения) [Приказ Мин. Обр. №1623].

Однако, именно в этом заключается основная сложность – не все организации могут себе позволить выделить отдельное помещение и материально-технические средства для проведения всех предполагаемых мероприятий. На помощь приходят информационные технологии. Самым распространенным вариантом удаленного предоставления консультаций выступает сайт ДОО, на котором создается специальный раздел. По результатам опроса родителей в данный раздел разрабатывается и выкладывается блочная система консультаций. Нажав на ссылку по интересующему вопросу, родители могут получить ответ на запрос в виде готовой консультации. Также возможным вариантом может стать создание консультационных групп в социальных сетях, где будут транслироваться полезные страницы в сети Интернет, фото- и видеоматериалы, рекомендации, советы, ответы на интересующие вопросы и др.

### **Этапы организации деятельности консультационного центра на базе ДОО.**

Первый этап посвящен анализу возможностей организации центра, его материально-техническое и кадровое обеспечение (наличие пригодных помещений, их функциональность, а также наличие информационных ресурсов, кадровый состав, возможность увеличения штатных единиц); создание пакета всех необходимых документов, регулирующих функционирование консультационного центра; изучение спроса родителей на организацию центра, мониторинг контингента семей, которые осуществляют семейное воспитание дошкольников, их потребностей; создание творческой группы, разработка плана деятельности.

Второй этап является основным, на нем происходит внедрение новой структуры в работу образовательной организации. На этом этапе создается клиентская база, разрабатывается и реализуется рекламная продукция. Данный этап предполагает проведение мероприятий для родителей и детей неохваченных дошкольным образованием, где заинтересованные лица получают информацию о деятельности консультационного центра. Одним из вариантов самопрезентации может стать демонстрация родителям форм работы с детьми всех возрастных групп с помощью видео- и открытых просмотров в социальных сетях.

На третьем этапе проводится мониторинг, определяется эффективность деятельности консультационного центра в ДОО.

Нормативно-правовая база создания и функционирования консультационного центра:

Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках в Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ);

Семейный кодекс Российской Федерации № 223-ФЗ от 29.12.1995 (ред. от 02.07.2013);

Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012;

Федеральный закон № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998;

Приказы Министерств образования «О создании консультационных центров» по регионам.

Ранее уже упоминались приказы Министерств образования «О создании консультационных центров», именно они в большей степени дают ответы на большинство вопросов, касаемо создания и функционирования новой структуры на базе ДОО. В них отражены общие положения, основные цели и задачи консультационных центров, непосредственно организация деятельности центров, материально-техническое и финансовое обеспечение.

Например, в Приказе Министерства образования и науки Мурманской области от 29.07.2013 № 1623 «Об утверждении Примерного положения о консультационном центре для родителей (законных представителей), обеспечивающих дошкольное образование в форме семейного образования» четко прописаны специалисты, осуществляющие деятельность по оказанию консультативной помощи, а именно: старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, старшая медсестра.

Немаловажной оказывается и информация о материальной стороне вопроса и финансовом обеспечении. В отношении семей говорится, что за предоставление методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи с родителей (законных представителей) плата не взимается. Что же касается финансирования, оснащение всем необходимым для осуществления деятельности консультативного центра обеспечивает образовательная организация, структурным подразделением которого является центр. Оплата труда работников центра проводится в соответствии с Положением об оплате труда образовательной организации. В штатное расписание вводятся дополнительные штатные единицы из расчета: не более чем на 100 детей – 0,5 ставки; не более чем на 300 детей – 1 ставка; не более чем на 600 детей – 2 ставки [Приказ Мин. Обр. №1623].

Таким образом, консультационные центры на базе ДОО призваны стать эффективным средством поддержки и сопровождения семейного воспитания, обеспечить партнерство образовательной организации и родителей (законных представителей) во благо ребенка, способствовать повышению качества дошкольного образования, обеспечить равные стартовые возможности для детей при поступлении в школу. Необходимо лишь создать четкие инструкции



и модели функционирования консультационных центров на базах дошкольных образовательных организаций.

#### **Библиографический список**

Кошкина И.В., Кардашина Е.С. Воспитание единственного ребёнка: сфера интересов и уровень развития коммуникативных способностей //Тенденции развития науки и образования. 2017. № 24-1. С. 22-25.

Левшина Н. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования/ Н. Левшина, Л. Санникова, С. Юревич// Дошкольное воспитание, 2018. - № 6. - С. 4-11.

Приказ Министерства образования и науки Мурманской области от 29.07.2013 № 1623 «Об утверждении Примерного положения о консультационном центре для родителей (законных представителей), обеспечивающих дошкольное образование в форме семейного образования»

Шабаева Г.Ф. Актуальность разработки модели консультационного центра на базе детского сада в сетевом взаимодействии/ Г.Ф. Шабаева, Е.С. Нагимова, А.В. Танюкевич// Проблемы современного педагогического образования, 2017. - № 54-3. - С. 219-226.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». - М.: Проспект, 2014. - 192 с.

Саяпина Н.Н. Физическое воспитание дошкольников/ Н.Н. Саяпина // OlymPlus. Гуманитарная версия. - 2016. - № 2 (3). - С. 14-17.

# ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ, СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ

Анатолий Викторович Мамаев

аспирант кафедры Социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

e-mail: zellotony@gmail.com

В статье акцентируется внимание на изменении подходов к реализации технологического образования в современной школе, где с опорой на гуманистический подход, формирование технологических компетенций осуществляется с учётом социально – трудового компонента современной полипрофессиональной среды. Рассматриваемый опыт реализации данного подхода показан на примере средней общеобразовательной организации города Челябинска. Продемонстрированы современные образовательные тенденции в области технологического образования.

**Ключевые слова:** гуманизация, образовательное пространство, технологическое образование.

## HUMANISTIC APPROACH TO TECHNOLOGICAL EDUCATION, MODERN ASPECTS

A.V. Mamaev

graduate student of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University

e-mail: zellotony@gmail.com

**Abstract.** The article focuses on changing approaches to the implementation of technological education in a modern school. Where the object of study and implementation is the humanistic approach, which allows to form engineering competencies taking into account the social and labor component of the modern poly professional environment. The considered experience in implementing this approach is shown by the example of the secondary educational organization of the city of Chelyabinsk. Modern educational trends in the field of technological education are shown.

**Key words:** humanization, educational space, technological education.

В современную эпоху информационной цивилизации проблемы образования, настоящее и будущее образования становятся очень актуальными.

В настоящее время, во всех образовательных организациях идет процесс модернизации подходов к организации учебного процесса, внедрению новых педагогических технологий. Образовательный процесс, как ключевое звено постоянно находится в пространстве инноваций.

Эпицентр образования – активный, свободный человек, способный общаться и конструктивно сотрудничать с окружающим миром в различных ипостасях.

Гуманизация образования направлена, в первую очередь, на формирование индивидуально ориентированного подхода к обучению. Где ценностью выступает сама личность. Один из современных российских ученых-психологов Ю.Ю. Гуляев перечисляет следующие аспекты гуманистической психологии: «Именно принимать и понимать человека таким, какой он есть, принимать свободу, его потребность самореализация, самостоятельное действие – основа гуманизма психология» [Гуляев 2014: 7].

Исходя из обозначенных позиций, гуманизация образования – изменение парадигмы сложившейся системы взаимоотношений между учеником и учителем, формирование нового видения социально-педагогического взаимодействия между учителем и учеником, когда обучаемый и обучающийся равноправные партнёры, учитель направляет ученика и активизирует его мышление.

С образовательной позиции область «Технология» – это индивидуализация образовательного процесса, проявляющаяся в характере реализации теоретических и практических задач, которые ставятся в процессе обучения перед учащимися.

Новые подходы к реализации предмета «Технология» также обозначены в принятой Министерством просвещения России в декабре 2018 года «Концепции» преподавания данной образовательной области.

В рамках «Концепции» предусматривается формирование индивидуального подхода к обучающимся с позиции технологического образования. Формирование индивидуальной траектории предпрофессионального развития осуществляется посредством проводимых с учащимися мероприятий, направленных на выявление их профессиональных склонностей.

Выявление и фиксация смежных профессиональных областей осуществляется путем проведения профессиональных проб и закрепления обучающихся за наставниками для поддержания и развития дальнейшего профессионального интереса. Индивидуализация образовательного процесса ставит педагогическое сопровождение в позицию гуманистической сферы развития личности обучающегося.

Одним из факторов, вызывающих сложности в реализации вышеуказанного подхода подготовки учащихся является разный уровень подготовленности, оснащённости образовательных организации к этому процессу, наличие у образовательной организации сетевых партнёров и социального взаимодействия между средними и высшими образовательными организациями.

Исходя из сложившейся ситуации, нами был разработан проект реализации гуманистического подхода к «технологической» подготовке детей в средней общеобразовательной школе «Гимназия №48 г. Челябинска» (далее – Проект), где были поставлены следующие задачи: диагностика, профессиональное информирование, погружение учащихся в профессиональную среду (обеспечение возможности проб) через «метод кейсов». Основной целью реализации данного подхода выступает внутренний, качественный и личностный рост обучающихся.

Результатом разработки Проекта должны стать рекомендации, которые могут способствовать комплексной разработке педагогической модели технологической подготовки учащихся.

Проект включает педагога, учащихся и их родителей, образовательный процесс, средства информационной коммуникации (Интернет). В разработке

Проекта приняли участие ученики 9-х классов, смешанного состава, то есть мальчики и девочки.

При организации реализации Проекта ставилась задача создания условий для полноценного развития личности обучающегося, предоставление возможности выбора индивидуальной траектории обучения.

Разработка и внедрение Проекта производилась с сентября 2018 года, реализация основывалась на урочной деятельности предметной области «Технологии», где в рамках программных модулей были интегрированы различные педагогические подходы к формированию профессионального самоопределения и социализации учащихся.

Так, в январе 2019 года с учащимися в количестве 68 человек, параллели 9-х классов было проведено анкетирование, направленное на выявление уровня представлений о дальнейшем обучении и тех предметных областях, на которых необходимо в большей мере произвести концентрацию учебного времени.

Анкетирование показало, что 85% учащихся имеют слабое представление о предметах, которые могут способствовать возможному освоению профиля обучения, а 89% учащихся высказалось об отсутствии желания в продолжении обучения в 10-ом классе. При этом, выбор среднего профессионального образования у учащихся находился в стадии определения и не был завершён.

В ходе бесед с учащимися было установлено, что у 78% учащихся отсутствует опыт социальных взаимоотношений, построенных на принципах наёмного труда. Лишь 12% учащихся обозначило, что имеет трудовой опыт, способствующий формированию представлений о той профессиональной области, в которой после обучения ученик планирует работать. При этом, выбор профессии основывался на критериях доходности и престижности профессии.

В ходе реализации учебного курса по предмету «Технология» с учащимися были рассмотрены различные производственные сферы с соотнесением тех образовательных областей, которые могут быть востребованы при дальнейшей профильной или профессиональной подготовке.

В процессе рассмотрения принципов профессионально-трудовых взаимоотношений учащиеся подготовили доклады на тему «Один рабочий день моих родителей», в котором показана специфика конкретной профессии и рассмотрена среда её применения. Участие родителей в формировании представлений детей о сфере их профессиональной деятельности не ограничилось подготовкой доклада. В рамках внеурочной работы были организованы и проведены встречи с родителями и учениками параллели 9-х классов, где в диалоге с представителями профессий ученики могли задать и получить ответы на специфические профессиональные вопросы.

Помимо докладов, на протяжении с января по май 2019 года учащиеся подготовили индивидуальные презентации на тему «Мой выбор профессии», в которой были показаны области применения труда, специфика и профессиональные ограничения, что позволило ребятам сформировать

представление о том, насколько подходит для них та или иная профессиональная область применения [Пряжников 2002].

При подготовке презентации учащиеся пользовались блок – схемой «Профессия», что позволило наглядно оценить возможности при выборе профессии для конкретного ученика, так как, помимо квалификационных требований существуют физиологические ограничения. Например, при выборе профессии «военнослужащий» обязательным условием является необходимость прохождения медицинского осмотра и сдача нормативов физической подготовки [Пряжников 2002].

Также с ребятами были определены те предметные области изучения, которые позволят в дальнейшем выбрать профессиональную направленность дальнейшего обучения.

С апреля по май 2019 года с учащимися проводились интерактивные занятия, направленные на формирование коммуникативных функций, при проведении использовался «метод кейсов», то есть моделировались ситуации возникающие в процессе профессиональных взаимоотношений. Данный метод позволяет обеспечить полный цикл квазипрофессионального действия, т.е. «осознание ценностей, постановку цели, планирование, реализацию, контроль, анализ» [Харланова 2019]. Например, разбиралась ситуация, которая может возникнуть в поликлинике у дежурного администратора и посетителя. В результате разбора ситуации у учащихся сложилось представление о том, что профессия медицинского работника – это не только знания и умения оказания медицинской помощи, но и способность выстраивать межличностные коммуникации. Благодаря «методу кейсов» у учащихся появляется возможность попробовать себя с позиции социально-трудового взаимодействия в обществе.

Помимо социального моделирования с учениками была проведена работа по выявлению основных мотивов выбора профессии, основываясь на которых можно определить склонности к определённым профильным областям изучения предметов школьного курса обучения.

Таким образом, к середине мая 2019 года, у учащихся 9-х классов было сформировано базовое представление о дальнейших путях обучения, как по профилю, так и по видам обучения. Учащимися был сделан выбор – пойти ли в 10-й класс или продолжить образование в средних профессиональных образовательных организациях.

В целом, гуманистический подход к реализации «технологического» образования ученика можно определить как социальную подготовку личности на заключительном этапе обучения, в ходе которой, ребёнок осваивает и воспроизводит социальный опыт самоопределения, работы и обучения, с одной стороны и регулирует процесс самообразования и предпрофессионального роста, с другой стороны. На этом пути огромное значение приобретает педагогическое сопровождение процесса восприятия нового материала, его дифференциация, учёт индивидуально – личностных достижений учащихся, а

также формирование самостоятельного выбора профиля обучения в 10-ом классе или в средних профессиональных организациях.

Гуманистический подход в педагогике предлагает идею личностного роста в качестве приоритетной цели. Постоянный личностный рост – условие успешной профессиональной самореализации будущего выпускника [Трубина 2014].

В настоящее время, задача полного внедрения положений гуманистического подхода в практику средних образовательных организаций представляется сложным процессом. На данный момент мы можем лишь говорить о практике реализации таких гуманистических принципов, которые психологически удобны для учителя и школьника, подкреплённых методической поддержкой, которые органически соответствуют образовательной среде и приносят реальные, а не декларативные, образовательные и личные результаты.

С сентября 2019 года отдельные образовательные организации города Челябинска были включены в реализацию Федерального проекта «Билет в будущее», цель которого состоит в ранней профессиональной ориентации учащихся, начиная с 6-го класса. Реализация данного проекта предполагается на базе образовательной области «Технология», а также привлечение к реализации «Социальных партнёров» в рамках сетевого взаимодействия между образовательными организациями и внешней социально-экономической средой.

Реализация указанного проекта во многом строится на гуманистических педагогических принципах, в первую очередь, ориентируя учащихся на индивидуальный личностный рост посредством индивидуальных профессиональных проб, тестирования личностных профессиональных склонностей, выделения на их основе ту техносферу, в которой будет происходить наиболее благоприятное формирование познавательной сферы ребёнка.

При этом, одним из компонентов успешной реализации проекта «Билет в будущее» выдвигается личность учителя-наставника. Роль учителя состоит не только в ориентировании ученика в мире профессий, но и в привитии определенных способов профессиональной коммуникации и формировании представлений о характере трудовых межличностных взаимоотношений в профессиональном коллективе.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что предметная область «Технология», как ни одна из других образовательных областей имеет наибольшее количество междисциплинарных и социальных связей, выходящих за пределы основной программы обучения, что во многом способствует формированию у обучающихся предметных профессиональных представлений, способствующих в последующем профессиональном самоопределении.

Исходя из обозначенных позиций, технологическое образование будет эффективным, если произойдёт изменение принципов взаимоотношений между школой и ребёнком и будет сформировано социально-педагогическое

взаимодействие между учителем, учеником и социальной средой окружения, а сам технологический процесс будет формировать у ученика не только набор знаний о современных технологиях, но и умение пользоваться ими во внешней среде.

#### **Библиографический список**

Гуляев Ю.Ю. Гуманистическая психология образования личности – от младенчества до юности. М.: Комментарий, 2014. 160 с.

Кудрявцев В.Т. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В. В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 51-60.

Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: МПСИ, 2002. 400 с.

Трубина Г. Ф. Роль предпрофильного и профильного обучения в профессиональном самоопределении учащихся / Г. Ф. Трубина // Педагогика. 2014. № 9. С. 59-63.

Харланова Е.М. Развитие социальной ответственности школьников: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Е.М. Харланова, Н.В. Широченкова, О.В. Ялакаева // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы IX междунар. науч. конф., 7–8 ноября 2019 г. / отв. ред. доц. М. И. Морозова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 176-180.

# ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ РОДИТЕЛЕЙ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Виктория Николаевна Пешехонова

студентка 1 курса магистратуры «Педагогическая инноватика и рискология», факультет психологии, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

e-mail :zakazvnp@yandex.ru

В статье анализируются результаты опроса педагогов и родителей по поводу представлений о правах и их реализации в образовательном процессе. Опрошено 25 родителей и 10 учителей школ Саратова и других городов России. Выявлено наличие сходства и различия по отдельным вопросам, предложены пути налаживания продуктивного взаимодействия в соответствии с выявленными разногласиями.

**Ключевые слова:** представление о правах родителей, образовательный процесс.

## STUDY OF IDEAS ABOUT THE RIGHTS OF PARENTS IN THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

V.N. Peshekhonova

1st year student of the master's program "Pedagogical innovation and risk management", faculty of Psychology, Saratov State University

e-mail :zakazvnp@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes the results of a survey of teachers and parents about ideas about rights and their implementation in the educational process. 25 parents and 10 teachers of schools in Saratov and other Russian cities were interviewed. The presence of similarities and differences on individual issues is revealed, and ways to establish productive interaction in accordance with the identified differences are suggested.

**Key words:** the notion of the rights of parents in the educational process.

Анализ нормативной [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Письмо Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2017 года № 09-1995] и научной литературы по теме исследования взаимодействия педагогов с родителями показал большой интерес к данной проблеме в нынешнее время, поиск путей продуктивного сотрудничества педагогов и родителей (Самойленко Е.В., Костюнина Е.А., Курушкина С.А., Куликова Т.И., Киселёва Е. В., Щипанова И.А. и другие) [Слезкова, Домащенко, Щукина 2012].

Например, показаны возможности организации взаимодействия педагогов с родителями в системе М. Монтессори, где предполагается, что родитель займёт Взрослую позицию и будет терпеливо наблюдать за становлением собственного опыта ребёнка в процессе освоения предложенных правил, не будет спешить ему подсказать, а даст ребёнку свободу поиска решения задачи. С помощью интерактивной формы анкетирования, когда родители обмениваются впечатлениями, мнениями, пониманием по поводу предлагаемых вопросов в анкете, было определена готовность родителей к совместной с педагогами реализации идей Марии Монтессори. [Евдокимова, Потапова 2016].

И.А. Щипанова произвела исследование педагогического взаимодействия родителей и учителей, установила, что родители в основном готовы сотрудничать с педагогами, но нуждаются в помощи, чтобы грамотно и



экологично выразить свои интересы, образовательные потребности. Педагоги же в целом видят родителей пассивными субъектами образовательной среды, отрицают их стремление к активному взаимодействию с классом, школой. [Щипанова 2016: 150]

Известно, что в продуктивном взаимодействии педагогов с родителями решаются следующие задачи: узнавание задатков и способностей, позволяющее вырабатывать единую методику и технологию воспитательного воздействия на ребёнка, найти правильный к нему подход, избежав ошибок; помощь ребёнку в развитии способностей, творческого и интеллектуального развития.

Кроме изучения представлений о продуктивном взаимодействии, были выявлены факторы, затрудняющие его. В работах В.С. Собкина и Д.В. Адамчука показано, что на продуктивность взаимодействия могут влиять такие объективные факторы, как самоустранение семьи от воспитания детей, недостаточное финансовое и материальное обеспечение образовательных учреждений, низкий престиж учительской профессии, слабая социальная защищённость педагогических кадров, неготовность родителей и детей к изменению школы. В качестве субъективных факторов, влияющих на продуктивность взаимодействия педагогов с родителями, выявлена роль самооценки учителем своих профессиональных перспектив и его статус в педагогическом коллективе [Собкин, Адамчук 2015: 102].

Также к субъективным факторам можно отнести следующие: со стороны педагогов: неумение трансформировать современные социальные требования и установки, направленные на решение педагогических задач; низкая педагогическая культура учителя; неспособность объективно оценивать воспитательный потенциал семьи; нежелание работать с родителями, предвзятое отношение к ним; со стороны родителей: низкая общая и педагогическая культура; недооценка роли сотрудничества в воспитательном процессе; отсутствие должного внимания к воспитанию детей; субъективный подход к оценке поведения и черт характера ребёнка; переоценка своих воспитательных возможностей [Слезкова, Домащенко, Щукина 2012: 211].

Еще затруднения во взаимодействии могут быть этно-социокультурными (взаимоотношение в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мировосприятием, свойственными нации, представителем которой является собеседник), статусно-позиционно-ролевыми (формируется, когда происходит асимметрия статусов, жизненных позиций, в случаях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей), возрастными (появляется, когда учитель значительно моложе или старше родителей. В первом случае педагог будет стараться казаться подчеркнуто старше, общаясь неоправданно строго, а во втором - может вмешаться конфликт поколений, что нарушит свободное успешное взаимодействие), в области индивидуально-психологических затруднений (взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей педагога, родителя и их принятия друг другом, т.е. несовпадение индивидуальных стилей деятельности, а также коммуникативность (общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность

(реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля (экстер-интернальность), внутри и внешне обвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции и др.) [Зимняя 1997: 320].

Выявление путей оптимизации взаимодействия педагогов с родителями может быть связано так же с определением сходства и различия в представлениях обеих сторон о правах родителей в данном взаимодействии. С целью изучения согласованности представлений педагогов и родителей был проведен опрос, основные положения которого составлены на основе нормативных положений о правах родителей в образовательном взаимодействии.

В опросе приняли участие 25 родителей (из них 13 родителей из Саратовской области, остальные 12 человек из других городов России: Набережные Челны, Екатеринбург, Красноярск, Краснодар и т.д.) и 10 учителей (из них 5 учителей из Саратовской области, а 5 – из других городов России: Сыктывкар, Белгород, Республика Адыгея, Набережные Челны, Домодедово). После обработки анкет были получены следующие результаты.

Прежде всего в процессе анализа анкет обратили внимание, на то, какие права родители применяют / не применяют и как считают учителя, какие права родители применяют / не применяют.

Анализ показал, что видение родителей и учителей относительно права (знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей, защищать права и законные интересы обучающихся) значительно различается. 100% опрошенных учителей считают, что родители полностью применяют право защиты прав и интересов детей, хотя 20% родителей ответили, что такое право не применяют.

100% родителей ответили, что применяют право «знакомиться с содержанием образования, методами, технологиями, а оценками детей». С этим 20% учителей не согласны. Возможно, у родителей есть некоторые страхи, сомнения по поводу обращения с вопросом о методах, технологиях, что сдерживает их стремление к общению с педагогом.

Данные сомнения могут быть разрешены, например, на собрании, когда педагог на доступном языке разъясняет сложные вопросы. Данное собрание можно провести в форме двусторонней пресс-конференции, где сначала педагог отвечает на вопросы родителей по теме выше перечисленных прав, а потом родители отвечают на вопросы педагога.

На основе ранжирования доли ответов родителей и учителей по ответам «не знаю» по убыванию, поставим на одну ступени права, набравшие одинаковые проценты ответов и уберём пункты, где 100% участников ответили, что эти права применяются.

1 место. Родители вправе принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации.

2 место. Образовательные организации оказывают помощь родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. То есть, и у родителей, и у педагогов совпало мнение о том, что данные права родителями практически не применяются.

Поэтому необходимо рассказать об этих правах и проинформировать родителей, каким образом возможно осуществление данных прав в рамках закона «Об образовании в РФ», ФГОС и других нормативно-правовых актах, чтобы родители в полной мере стали участниками образовательного процесса. Тем более что согласно п. 19 ч. 3 статьи 28 закона «Об образовании в РФ» были разработаны методические рекомендации по проведению мероприятий по повышению правовой грамотности детей, родителей (законных представителей) и педагогических работников, участвующих в воспитании детей, направленные Письмом Министерства образования и науки РФ 3 октября 2017 года № 09-1995.

Осведомление об этих правах, подробное объяснение и разъяснение повысит эффективность сотрудничества школы с родителями, и администрация образовательного учреждения отметит результативную работу педагога с родителями.

Кроме того, было выявлено значительное несовпадение форм применения прав родителей у участников педагогического процесса.

Родители на вопрос «Как еще можно применить данное право?» отвечали:

1) школа может: организовать занятия с репетитором, предоставить доступ к методисту;

2) родитель может:

- выбрать места обучения или педагога, методы обучения, воспитания, образовательных технологий,

- оказывать влияние на педагогический состав, управление образовательной организацией через родительское спонсорство;

- требовать лучших условий для детей.

Особенно яркое несовпадение взглядов учителей и родителей выявилось при рассмотрении возможностей реализации права родителей на защиту права и законные интересы обучающихся. Родители ответили, что данное право можно реализовать в форме: жалоб и писем в выше стоящие органы, участия в родительском комитете, совете родителей школы, отказа или согласия на питание ребёнка в школе.

Учителя считают, что право на защиту прав и интересов ребёнка родители могут применить: на основе подачи апелляции; защищая права и интересы ребёнка только в части качества образования, вовремя знакомя педагога с особенностями ребёнка, начав защиту прав и интересов ребёнка с собственного уважения педагогов. Для согласования представлений педагогов и родителей о способах реализации данных прав можно провести собрание в формате круглого стола или пригласить опытного юриста для

квалифицированного разъяснения некоторых позиций закона об образовании, а также разбора спорных ситуаций.

Далее были проанализированы, какие формы применения прав совпали. Самыми популярными формами применения прав стали следующие:

- просмотр родителями электронных дневников, сайта школы;
- беседы с учителями и администрацией школы;
- участие в родкомитетах, советах школы;
- личные консультации, дополнительные занятия для детей, кружки.

Поэтому педагогам можно смело на них опираться, рассказывать о данных формах реализации прав наиболее неосведомлённым и неактивным родителям, потому что с большей долей вероятности они воспримут данную информацию с наименьшим сопротивлением и применят именно эти формы.

Так же можно рассказать, как можно защитить своего ребёнка без обращения в высшие инстанции, поскольку любые противоречия можно разрешить с помощью советов обучающихся, родителей, представительных органов обучающихся, созданных при учреждении, а также обратившись к локальным нормативным актам, регулирующих образовательный процесс. И напомнить, что педагогические работники имеют права на свободное выражение своего мнения, свободу выбора и применения педагогически обоснованных методов, средств, форм воспитания и обучения. Педагоги вправе разрабатывать и применять авторские методики и программы обучения, воспитания в пределах образовательной программы. Учителя имеют право, как на творческую инициативу, так и на свободу от вмешательства в его профессиональную деятельность.

И ещё не стоит забывать, что взаимодействие педагогов и родителей может быть успешным, не только закрывая возникшие вопросы, в том числе и правовые, но и когда участники умеют быть тактичными, знают и применяют поведенческие нормы, владеют конструктивными, вербальными и невербальными методами общения, регулируют зоны личного пространства собеседников, слушателей, имеют навык определять настроение и состояние других, могут встать на позицию другого, видят реальные причины настоящего поведения человека, доступно для понимания излагают информацию, умеют легко давать и получать обратную связь, могут четко донести свою идею, предложения, владеют навыками наблюдения за участниками взаимодействия, предугадывая возможные реакции на донесённую информацию, слушают и благодарно поощряют друг друга. [Бордовская, Розум 2013: 542]

Таким образом, в процессе поиска «камня преткновения», мешающего эффективно взаимодействовать педагогам и родителям, было выявлено:

- родители считают, что знакомятся с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей, но не все учителя это ощущают;

- мало кто из родителей осведомлён, что они имеют право обратиться за помощью в воспитании детей, охране и укреплении их физического и

психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития в образовательные организации;

- часть родителей искаженно и преувеличенно понимает применение прав: выбирать формы обучения, знакомиться с содержанием образования, методами обучения и воспитания, технологиями, оценками успеваемости детей, принимать участие в управлении образовательной организацией.

Данные положения направляют внимание педагога поиск разнообразных форм организации взаимодействия с родителями на основе взаимного интереса и уважения: индивидуальные беседы, родительские собрания, которые можно провести в форме пресс-конференции, круглого стола или деловой игры, разыгрывая предложенные проблемные ситуации и совместно находя корректные решения.

Тогда появится заинтересованность у родителей в учебно-воспитательном процессе в положительном аспекте, их удовлетворённость от взаимодействия с детьми, педагогами, образовательным учреждением, а также доверительное отношение между субъектами образовательного процесса.

#### **Библиографический список**

Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: учебник для вузов. // СПб.: Питер, 2013 – 624с.

Евдокимова Е.Г., Потапова Е.А. Взаимосвязь педагогов и родителей в воспитательной системе М.Монтессори//Сб. Гуманизация образовательного пространства Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. 2016. С. 884-889.

Зимняя И.А. Педагогическая психология // Ростов-на-Дону: Феникс, 1997 - 480с.

Письмо Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2017 года № 09-1995 [Электр. ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71703766/>

Слезкова Т. И., Домащенко О. И., Щукина Е. И. Извечная проблема: семья и школа [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — СПб.: Реноме. 2012. — С. 210-212. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2858/> (дата обращения: 12.02.2020).

Собкин В.С., Адамчук Д.В. Учитель о включенности родителей в образовательный процесс // Человек и образование. 2015. №3(44). С. 102-111.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электр. ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

Щипанова, И. А. Современные особенности педагогического взаимодействия учителей и родителей // Педагогическое образование в России, 2016, № 4. С. 147-152.

## ПАТРИОТИЗМ И ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ

Михаил Александрович Пономарёв

преподаватель кафедры боевой подготовки и безопасности полётов,

Краснодарское высшее военное авиационное училище

e-mail.ru: [pmapmavir@yandex.ru](mailto:pmapmavir@yandex.ru)

В работе отражается необходимость единой государственной политики в области патриотического воспитания. Автор приходит к умозаключению, что одним из весомых её направлений должно стать военно-патриотическое воспитание курсантов на выдающихся фактах из отечественной исторической памяти, включая существенные успехи России в сфере военного дела.

**Ключевые слова:** военное образование, военно-политическое воспитание, историческая память, культура, курсанты, патриотизм, ценности.

## PATRIOTISM AND MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS

M. A. Ponomarev

Lecturer of the Combat Training and Flight Safety at the Department,

Krasnodar Air Force Institute for Pilots,

e-mail: [pmapmavir@yandex.ru](mailto:pmapmavir@yandex.ru)

**Abstract.** The necessity of a unified state policy in the areas of patriotic education locates in work. Author come to the conclusion, that military-patriotic education of youth must be one of the key directions on heroic factors from national history, including the essential success of Russia in the sphere of military affairs.

**Key words:** cadets, ethic demands, historical memory, military education, military-political education, culture, patriotism, values.

Во все времена патриотизм интерпретировался в качестве важного свойства личности, и представлялся как её отношение к Отечеству, выработанное этическими предписаниями и обеспеченное исторической памятью.

В самом общем смысле слова под патриотизмом понимается определённый социальный заказ касательно соотечественников. Данный феномен отражается различными контекстами. Во-первых, сложившимся укладом жизни; во-вторых, ценностными предпочтениями; в-третьих, трепетным отношением к государственным символам; в-четвёртых, гордостью за свою Родину и т.д. По такой причине быть патриотом, значит желать благополучия и процветания Отчизне и не только способствовать подобному, но и подтверждать это своими делами.

Патриотизм, являясь весомым обстоятельством социокультурного порядка государства, он присущ любой структуре управления, особенно военной. В соответствии с точкой зрения Л.А. Саенко и Е.И. Зритневой, подобное объясняется тем, что в условиях опасности повышается ответственность военнослужащих за сохранение суверенитета и территориальной целостности Отечества [Саенко 2016: 142]. Первым на его защиту поднимается подготовленный личный состав Вооружённых Сил РФ. Поэтому патриотическое воспитание должно начинаться задолго до возникновения опасности, ещё в мирных условиях.

Чувство патриотизма не передаётся по наследству и его невозможно купить. Такое свойство человека «рождается» в ходе воспитательного процесса со стороны родителей, образовательных учреждений, коллег по работе и государственной, в том числе – военной, службе. В условиях воинской деятельности патриотическим воспитанием занимаются органы военного управления, командиры (начальники) всех степеней и рангов. Как представляется, именно они формируют готовность военнослужащего к выполнению своего воинского долга, непосредственно связанного с защитой Родины.

Быть патриотом, значит соблюдать дух нации, принимать участие в повышении экономического и социального благосостояния страны, сберегать сложившиеся традиции и состоявшийся уклад жизни, противостоять чуждому влиянию. А.Н. Гайворонский утверждает: «Государство, раздробленное войной, имеющее значительную разницу в доходах различных социальных слоёв населения, в котором во главу угла поставлено личное обогащение, светлые идеалы патриотизма не получают своего должного распространения» [Гайворонский 2017 : 20]. Во избежание подобного важно создание для граждан мирных условий существования, повышение их качества жизни и воспитание в них коллективистских начал, что является сложным, но необходимым делом.

Поскольку современное общество модернизируется, постольку и патриотизм подвержен определённой динамике. Вместе с тем патриотизм не может иметь относительный характер, так как отсутствует относительное отечество, оно всегда конкретно и единственно. Преподавательский состав военного вуза должен учитывать подобный фактор, когда принимает участие в организации, подготовке и проведении образовательного процесса с курсантами. Поэтому особое внимание следует уделить разъяснению вопросов отечественной военной истории, воинских ритуалов и традиций.

Россия, претерпела в конце XX – начале XXI столетий разнообразные реформы, её субъекты власти «обратили внимание» на состояние проблемы, связанной с военно-патриотическим воспитанием молодёжи, вообще, и курсантов военных вузов, в частности. До недавнего времени, делая ссылку на проблемы разного порядка, военно-политическая элита государства, согласно П.В. Петрию «приоритет коллективного над личным, обозначала только заявительным образом» [Петрий 2018 : 38]. Их кардинальный поворот к проблеме патриотизма и патриотического воспитания следует приветствовать во всех отношениях.

Нельзя подвергать сомнению то обстоятельство, что патриотизм является ключевой ментальной основой граждан Российской Федерации. «Патриотизм, – по оценке М.Х. Халимбековой, – выступает совокупностью ценностных приоритетов, базирующихся на осмысленном гражданско-правовом и этическом порядках, сопоставлением личности с другими представителями сообщества, общей культурой и исторической памятью [Халимбекова 2012]. В этой связи воспроизводство патриотизма в качестве объективно

существующего и функционирующего механизма должно оказаться важным направлением национальной политики России.

В современных условиях имеет место навязывание россиянам чуждых им ценностей, традиций и уклада жизни, что не добавляет позитивных оценок проявлению ими патриотических чувств. Привычные платформы образования молодого поколения подвергаются негативному влиянию эгоистичных тенденций, связанных с личным обогащением в ущерб того коллектива, где данная личность социализируется на разных этапах своего развития. В такой ситуации значительно затрудняется трансляция опыта старших поколений, и в сознании молодёжи постепенно стирается историческая память о достижениях великих предков.

Западное восприятие вещей по поводу становления личности через её русофобский контекст снижает интерес к российской культурной идентификации. Некоторые отечественные исследователи справедливо подчёркивают, что поворотный пункт стал проявляться во внутреннем мире наших соотечественников.

Так, А.Н. Выршиков утверждает: «Комплекс ранее сложившихся традиций постепенно утрачивается, а качественно новый – всё ещё остаётся не востребовавшимся [Выршиков 2006 : 112]. В этой связи незаполненное социокультурное пространство начинает замещаться потребительским отношением ко всему окружающему со стороны тех, кто хорошо знает свои права, забывая при этом о необходимости выполнения взятых на себя обязательств.

В то же самое время, социокультурное расслоение российского социума и подмена комплекса устоявшихся традиций стали оказывать отрицательное воздействие на его менталитет. Тем временем весомая социальная дифференциация общества, изменение системы духовных ценностей и ориентиров оказали негативное влияние на общественное сознание, в том числе, сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны.

М.Ю. Давыдова полагает: «Значительное уменьшение положительного влияния на мироощущение россиян и их военно-патриотическое воспитание со стороны отечественной культуры существенно затрудняет идентификацию российского государства» [Давыдова 2013]. Такая ситуация требует незамедлительного вмешательства со стороны государственных органов и гражданского общества.

По мнению автора, приметной времени оказалась частичная потеря присущего для россиян оборонного сознания. Неординарные глобализационные процессы значительно выпятили национальную проблему, в результате чего у некоторой части молодого поколения проявились элементы перерождения патриотических начал в националистические воззрения. Сознание молодёжи получило толчок к развитию вируса эгоизма, что незамедлительно сказалось на падении престижа военной службы. По такой причине возникла нужда в решении существенной задачи – создании новой



системы воспитания патриотизма на платформе интеграции социума и государственных институтов.

Важно определиться с формулировкой понятия «система патриотического воспитания». Автор проявляет в данном вопросе солидарность с позицией М.Э. Шульженко, которая дала ему определение в одной из своих работ.

Итак, система патриотического воспитания – это комплекс государственно-общественных институтов, а также их деятельность по организации у нации высокого чувства патриотического сознания, любви к Родине, мотивированного стремления к выполнению священной обязанности, связанной с защитой России [Шульженко 2017 : 242]. Данная точка зрения позволяет сформулировать основную задачу патриотического воспитания, отражающую функционирование такой молодой личности, которая характеризуется весомыми свойствами защитника Отечества.

Становится понятным следующее умозаключение. Существует потребность в создании цельного государственного подхода в сфере военно-патриотического воспитания, который будет служить интеграции усилий всех заинтересованных сторон ради процветания Российской Федерации. Автор считает, что важную роль в этом случае может сыграть военно-патриотическое воспитание курсантов.

Платформой подобного воспитания может стать система, основанная на трёх блоках. Первый блок должен отражать первоначальное патриотическое воспитание в ходе проведения занятий по гуманитарным дисциплинам и физической подготовке (она, кстати, пронизывает второй и третий блоки). Второй блок может характеризоваться воспитанием патриотизма в процессе организации и проведении учебных занятий по профессиональной подготовке. Третий блок предполагает воспитание патриотизма в ходе проведения тактико-специальных занятий и практической стажировки.

Целеполагание первого блока патриотического воспитания предполагает развитие гуманитарного творчества, физической активности и введение курсанта в пространство будущей профессии. Материальной базой для осуществления данного целеполагания является набор секций: исторической, политической, парашютной, военно-прикладной и т.д.

Целеполагание второго блока патриотического воспитания является формирование моральной направленности курсанта на получение будущей военной специальности. Приемлемой базой данного блока может стать совокупность секций по интересам, о которых курсанты узнают на занятиях по профессиональной подготовке.

Целеполагание третьего блока патриотического воспитания подразумевает получение специальной и инженерной подготовки во время прохождения стажировки в различных должностях.

Каждый из блоков патриотического воспитания курсантов должен будет отражать в той или иной степени следующие позиции. Первая позиция: квалификационные требования к курсантам. Вторая позиция: предполагаемый

конечный результат воспитания. Третья позиция: уровень адекватности имеющегося и необходимого времени на претворение в жизнь стоящей задачи. Четвёртая позиция: возможность выработки экспертной оценки по каждому блоку патриотического воспитания курсантов.

Таким образом, в обстоятельствах, когда в Российской Федерации реализуется ряд национальных проектов, необходим цельный государственный подход в сфере патриотического воспитания. Для его претворения в жизнь может быть создана система патриотического воспитания граждан, способная интегрировать российский социум и государственные структуры. Военно-патриотическое воспитание курсантов на выдающихся примерах исторической памяти является существенным направлением функционирования этой системы. Для организации продуктивной деятельности подобной системы актуализируется потребность прямого участия в ее формировании военно-политической элиты государства и известных личностей гражданского общества. Необходимы также весомая переработка законодательной базы, эффективное применение возможностей науки и социокультурного потенциала профессорско-преподавательского и командного состава военных вузов.

#### **Библиографический список**

Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Монография. Волгоград : НП ИПД «Авторское перо», 2006. 172 с.

Гайворонский А.Н., Дьяков Э.Н. Пути формирования у военнослужащих Росгвардии патриотизма, преданности Отечеству и верности воинскому долгу // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2017. № 1(1). С. 19-21.

Давыдова М.Ю., Сурков С.Н. Патриотизм в XXI веке: примеры проявления // Молодой учёный. 2013. № 6. С. 616-618.

Петрий П.В. Духовно-ценностные основы воинского служения и их воплощение в боевых действиях российской армии на Ближнем Востоке // Военный академический журнал. 2018. № 2(18). С. 37-38.

Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5/2. С. 141-145.

Халимбекова М.Х. Феномен патриотизма: философско-культурологический дискурс. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Астрахань, 2012. URL: [www.do.gendocs.ru/docs/index-270154.html](http://www.do.gendocs.ru/docs/index-270154.html) (обращение 21 февраля 2020 года).

Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодёжи // Молодой учёный. 2017. № 47. С. 240-243.

# СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ОТ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО МИРА – К РЕАЛИЯМ СОВРЕМЕННОГО НЕОЛИБЕРАЛИЗМА

Александр Валентинович Репринцев

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования  
и социальной педагогики, Курский государственный университет

e-mail: [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)

В статье автор анализирует феномен Русского мира и его социально-нравственный потенциал, раскрывает гуманистическую сущность традиционной общинной морали и механизмы ее влияния на формирование духовного облика молодежи. Особое внимание автор уделяет нравственной культуре традиционной крестьянской общины, принятым в ней нормам и правилам социального поведения. Автор приводит анализ наблюдаемых негативных тенденций в социально-нравственном развитии современной молодежи России, увязывая их с утверждением буржуазной морали и рыночной модели социально-экономических отношений в современном российском обществе.

**Ключевые слова:** русская национальная история и культура, гуманизация образования, социальное воспитание, социально-нравственное развитие личности, либеральная идеология.

## SOCIAL AND MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: FROM THE HUMANISTIC TRADITIONS OF THE RUSSIAN WORLD TO THE REALITIES OF MODERN NEOLIBERALISM

A.V. Reprintsev

The Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Educational Psychology and Social Pedagogy, Kursk State University

e-mail: [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)

**Abstract.** In the article, the author analyzes the phenomenon of the Russian world and its socio-moral potential, reveals the humanistic essence of traditional community morality and the mechanisms of its influence on the formation of the spiritual image of youth. The author pays special attention to the moral culture of the traditional peasant community, the norms and rules of social behavior adopted in it. The author analyzes the observed negative trends in the socio-moral development of modern youth in Russia, linking them with the statement of bourgeois morality and a market model of socio-economic relations in modern Russian society.

**Key words:** russian national history and culture, humanization of education, social education, social and moral development of personality, liberal ideology.

Сегодня много говорят о либерализме, спорят о его роли в развитии гражданского общества, заявляют о «смерти либеральной идеи», но она продолжает прочно жить в сознании большинства думающих и равнодушных людей, радеющих о благе Отечества. Либеральная идеология появилась в конце XIX столетия и была связана с работами известных европейских просветителей, размышлявших о правах и свободах человека. Признавая необходимость «равенства» всех людей, либеральная идеология твердо стояла на невозможности достижения равенства экономического, тем самым низводя сущность антагонизмов бедных и богатых, сытых и голодных, принцев и нищих до «естественного происхождения их неравенства»... Многие европейские социально-педагогические концепции XVIII-XIX вв. так не смогли преодолеть сословного характера в понимании того, какой человек, с каким набором личностных качеств должен выйти из системы образования и социального

воспитания, каким «стандартам» образованности и воспитанности соответствовать. Именно поэтому появлялись педагогические системы, ориентированные на «воспитание джентльмена», на воспитание юного буржуа Эмиля – в этих концепциях откровенно декларировался заказ тех, «кто оплачивает музыку»...

Русский мир вплоть до середины XX века был крестьянским по своей сути и по своему духу: абсолютное большинство населения России имело крестьянские корни и проживало в провинции, в деревнях, обладавших устойчивыми чертами архаических воспитательных систем, интуитивно выстроенных на принципах социальной справедливости, равенства всех перед всеми, включенности в совместный труд, общественного самоуправления, подчинения меньшинства большинству, свободы и ответственности, ответственной зависимости и взаимной ответственности и др. Если Великая Французская революция XVIII века в Декларации прав человека и гражданина провозгласила «естественность» происхождения равенства и свободы человека от рождения, закрепив естественные, природные права личности на жизнь, свободу и собственность, то в России мера свободы человека определялась его социальным статусом и для абсолютного большинства людей была связана с масштабом понимания свободы помещиком, безраздельно владевшим крестьянами на правах личной собственности... Это чудовищное противоречие русской жизни весьма широко отражено в литературных произведениях многих российских классиков и проявлялось несколько веков в унижительном, рабском состоянии значительной части населения страны. Так своеобразно понимаемая идея либерализма российским дворянством закономерно проявлялась в разном по объему и содержанию доступе детей из разных сословий (социальных сред) к качественному образованию и воспитанию. Хорошо известна исключительность судьбы талантливого русского ученого М.В. Ломоносова, вырвавшегося из темноты крестьянской жизни и добившегося в учении за счет уникальных способностей невероятных высот, что позволило ему снискать славу выдающегося исследователя. Но уникальность судьбы Михаила Васильевича во многом связана с его географическим происхождением: на Русском Севере по сути не было крепостного права в тех уродливых и изощренных формах, в которых оно процветало в Центральной России и на юге страны. Известны примеры «выкупа» выдающихся личностей из крепостничества, что позволило им добиться значительных высот в своем социальном и профессиональном служении. Достаточно назвать имена М.С. Щепкина, Т.Г. Шевченко.

Буржуазные реформы в России 90-х – начала 2000-х годов, реставрация капитализма и неизбежная социальная стратификация вполне закономерно привели к дифференциации систем образования и воспитания в соответствии с экономическим статусом личности, ее социальным происхождением и имущественным положением. Не секрет: дети современной российской социальной элиты получают образование в престижных университетах Европы и Америки, осваивают не массовое, а элитарное по целям, содержанию и

результатам образование. И, как следствие получения такого образования, они уже занимают вполне хлебные места в системе государственного управления, в экономике, в банковском секторе, в крупном бизнесе, владеют колоссальными богатствами, появившимися (преимущественно) в результате приватизации государственной собственности, получения доступа к эксплуатации природных ресурсов. На этом фоне всякий разговор о социальных ценностях, национальной истории и ее героях, традициях национальной культуры, ответственности за судьбу страны, сохранение ее независимости и суверенитета, о национальных природных богатствах России неизбежно приобретает «сословный» характер: для представителей различных социальных страт такой разговор неизбежно имеет разный смысл, разный контекст, а значит, и разный результат. С каких идейных и нравственных позиций оценивать героизм Мальчиша-Кибальчиша, не раскрывшим «проклятым буржуинам» главной военной тайны? А известная полемика в общественных информационных изданиях о подвиге генерала Карбышева? – Какие идеи он защищал и за что героически принял смерть? А герои-краснодонцы? А Зоя Космодемьянская? А Вера Терещенко? А Валя Котик? А Николай Гастелло? А Марат Казей? Сотни и тысячи героев нашей истории оказываются «вписаны в идеологический контекст», прочно сопряжены со своей «сословной принадлежностью»... Конечно, о стратах, о «сословиях», о «кастах» внутри российского общества сегодня стараются не говорить – «не принято» откровенно обсуждать такие темы, но «де-факто» страты реально существуют, хоть и не закреплены в основном законе. Они проявляют себя в значительных отличиях целей и ценностей бытия людей, в принципах строительства отношений с социальным окружением, в разном образе жизни, в способах организации досуга, в тематике и содержании общения, способах коммуникации, в отличиях имиджа и предпочитаемой одежды, в рационе питания... И, пожалуй, главное отличие – в степени выраженности пренебрежительного отношения к общественной морали! Отличий действительно много. И большая их часть говорит о непреодолимой границе между социальными стратами, о двух разных мирах, существующих одновременно на одной и той же территории. Ослепительный блеск богатства, роскоши, «хороших манер» никогда не понять тому, кто не знает вкуса омаров и лангустин, эскарго и трюфелей... Незаметно, подспудно сегодня идет процесс дифференциации образования на элитарное и массовое, предназначенное разным категориям «обучающихся» и разным по своей сути общественным группам – богатым и бедным.

Такая скрытая, латентная дифференциация образования опасна по многим параметрам, но, пожалуй, одним из наиболее трагичных для русской национальной культуры является дифференциация общественной морали: у каждой социальной страны появляется «своя» мораль, а следовательно – и содержание социально-нравственного воспитания детей и молодежи. Школа не просто формальный «ретранслятор знаний» – ее задача гораздо важнее и шире – формирование мировоззрения новых поколений, воспроизводство в сознании

молодежи важнейших личностных черт русского человека. Именно этому служит великая русская литература, история Отечества с ее Пантеоном национальных героев, да и весь набор школьных предметов – от географии до музыки и рисования! Удивительно, но на недавнем Гайдаровском форуме-2020 известный экономист и банкир Герман Греф высказался вполне убедительно и определенно: «Я пришел к выводу, что самый главный министр в правительстве – это министр образования. Не министр финансов, не министр экономики, а министр образования. Причем не высшего, а среднего образования, потому что этот министр закладывает основы культурного кода» [Греф 2020]. Герман Греф, конечно, говорит о том, что волнует более всего социальную элиту, власть, что, волнует крупный бизнес, что, по его мнению, способно «повысить доверие к власти». И система образования способна такую задачу решать – формировать самосознание нации, ее отношение к прошлому, настоящему и будущему, воспроизводить человека с устойчивыми социальными и нравственными качествами. Но, если образование нацелено на формирование личности с вполне определенными социально-нравственными качествами, тогда как быть со свободой, декларируемой либеральной идеологией? Как быть с неизбежной необходимостью управлять поведением больших масс детей и молодежи, канализировать энергию юношества в общественно-безопасные формы социальной активности и полезной деятельности? Как отмечали классики неолиберализма – Дэвид Харви, Милтон Фридман, Фридрих Хайек, – самыми важными достижениями неолиберальной социальной модели являются полная свободная воля отдельных людей – индивидуальная свобода личности, высокая конкуренция, частная собственность, рыночные отношения. Сегодня все эти элементы неолиберальной экономики де-факто уже стали реалиями российской жизни. Все социальные достижения предыдущих лет – бесплатное, равное для всех образование, бесплатная медицина, надежное пенсионное обеспечение граждан – были подвергнуты «ревизии» или оказались выхолощены, сопряжены с все более выраженным социальным неравенством в обществе. От прежнего Русского мира остались, пожалуй, только былины, сказочные мифы, словно лубочные картины, оставшиеся где-то далеко в прошлом и не совпадающие с реалиями современной российской действительности. Очень точно это несовпадение отразил в Андрей Звягинцев в своем фильме «Левиафан». Используя древнееврейскую легенду о чудовище, пожирающем людей, режиссер показал в фильме трагедию отдельного «маленького» человека, беззащитного перед безграничной властью государства в лице чиновников и «эффективных менеджеров». Эта же идея была основательно воплощена еще Томасом Гоббсом в его знаменитом и фундаментальном «Левиафане», в котором английский философ размышлял о «войне всех против всех», излагая суть конкуренции между людьми, их враждебное отношение друг к другу, пророчески обозначив непреходящий закон человеческого бытия в государстве: «Homo homini lupus est». Выходит, со времен Томаса Гоббса в сути отношений человека и государства, личности и общества ничего принципиально не

изменилось?.. Выходит, человек был и остается лишь «винтиком», «муравьем», «единицей», обеспечивающим благополучие огромной социальной системы?.. И образование по сути верно служит интересам этой системы, поставляя соответствующий «человеческий материал», выступая механизмом воспроизводства и подготовки соответствующей природе социальной системы людей?

Увы, в нынешнем виде всякие попытки «модернизировать» образовательную систему, привести ее в «соответствие мировым стандартам» будут неизбежно попытками воспроизводства рыночного типа личности, вписывающейся в существующую модель общественного мироустройства, в буржуазную систему отношений, где базис закономерно предопределяет все надстроечные процессы, а средства производства принадлежат очень узкому кругу лиц, владеющих не только природными ресурсами, не только финансами, не только промышленными предприятиями (сравнительно недавно, в 90-е годы отобранными у народа!), не только землей, но и сопряженными с этими экономическими субъектами согражданами, положение которых, социальная миссия состоит только в одном: принесение прибыли владельцам собственности. Это положение полу-раба, полу-крепостного предполагает формирование вполне конкретного набора личностных качеств, среди которых – пресловутая «толерантность», самоактуализация, самоопределение, самореализация, и, как вершина «духовных исканий» – «Я-концепция», ограниченная только одним – экономическими возможностями личности. Все просто: если ты родился в бедной семье, если твои финансовые возможности ограничены, если горизонт твоих возможностей определяется размерами «прожиточного минимума», то уже никакого прорыва из социальных низов быть не может, уже никаких крутых маршрутов планировать не стоит, уже предначертана судьба входящего в мир ребенка – быть «люмпеном», продавцом своих рабочих рук. Общество в таком случае неизбежно будет обречено на духовную деградацию, «духовный декаданс», устойчивый маргинальный дрейф.

Погружение в современные программные «манифесты», посвященные совершенствованию социального воспитания, «формированию патриотизма и гражданственности детей и молодежи» на самом деле принципиально ничего не меняют в состоянии реального процесса воспитания. Вся лексическая оболочка этих многочисленных «программ», «концепций» и «проектов» не меняет главного: сути экономических отношений в обществе. Человек в нынешней социальной системе был и остается придатком экономики, он ее необходимый атрибут. Но к человеку сегодня много «претензий»: к его производительности труда (нужно больше!), к его производственной дисциплине и ответственности (мало работает, ворует!), к его низкой квалификации (нужно постоянно переучиваться!)... Все время есть бесконечные изъяны в квалификации работника: нужно постоянно ее совершенствовать, развивать, переучиваться... Мы все время «отстаем» от «передовых стран», нужно постоянно догонять, а лучше обогнать их... Образование должно перестать «играть в догонялки», –

образование должно давать основу социальной воспитанности, фундамент личности будущего гражданина! Образование должно готовить человека к жизни обществе, вооружая ребенка всем необходимым багажом знаний, умений, навыков (а не пресловутых компетенций!), которые позволят ему с максимальной степенью реализовать свои природные способности, «природные сущностные силы» (К.Маркс), стать субъектом жизни – автором своей социальной и профессиональной биографии. Тогда становится понятно, что «не человек для экономики, а экономика для человека», не пассивный продукт случайных обстоятельств своей судьбы, а активный ее – судьбы – творец! Очень важно в процессе социального воспитания вернуть человеку человеческое – веру в себя, в свои возможности, в собственную необходимость стране, народу, в способность приносить радость и счастье другим людям. Без этого невозможен Русский мир, невозможен сам русский человек, радеющий традиционно больше о благе других, чем о своем собственном.

Русский мир много веков выстраивался на целом ряде нравственных идей, определявших всю палитру отношений человека с социальной средой: подлинного альтруизма, самопожертвования, поиска нравственного идеала, трудолюбия, справедливости, открытости, искренности, человеколюбия, уважения человеческого достоинства, уважения рабочей чести, гармоничного сосуществования с природной средой и др. Любопытные свидетельства того, как был устроен Русский мир, каким образом влиял на социальное поведение людей, как неписанные нормы крестьянской морали регулировали систему социальных отношений повествует известный петербургский профессор, отправленный за поддержку студенческих волнений императором в ссылку А.Н. Энгельгардт. Живя в деревне и внимательно наблюдая за жизнью крестьян, их бытом, трудом, воспитанием детей, А.Н. Энгельгардт вел своеобразный дневник, записывал все, что оказывалось в его поле зрения. Отправляя в Петербург своим друзьям эти письма, он и не подозревал, что становится летописцем Русского мира: друзья печатали эти письма в журнале «Отечественные записки» под общим названием «Письма из деревни». Эти письма служат уникальным историческим и социально-педагогическим источником, повествуя о том, как жили крестьяне, как трудились, как обеспечивали огромную страну хлебом, продуктами питания, как формировался и влиял на человека коллективистский дух русской общины [Энгельгардт 1999].

Ядром, центром Русского мира всегда был Человек! Не случайно глубокий знаток русской жизни А.М. Горький в одной из лучших своих пьес произносит устами Сатина ключевую фразу, выражающую гуманистическую позицию в понимании природы человека: «Чело-век! ...Всё – в человеке, всё для человека! Существует только человек, все же остальное – дело его рук и его мозга! Чело-век! Это – великолепно! Это звучит... гордо! Че-ло-век! Надо уважать человека! Не жалеть... не унижать его жалостью... уважать надо!» [Горький 1986: 949]. Гуманизм Русского мира в отношении к человеку выражался в признании его права быть личностью, быть носителем твердого



Духа, выступающего основой нравственного образа жизни, веры, всей системы жизненных ценностей, представлений о должном, восприятия и понимания других людей, заботы о них. Христианская мораль способствовала закреплению нравственных нормативов, предписывая любить ближнего и дальнего, как самого себя; относиться к любому человеку, веря в его доброту и порядочность. Золотое правило христианской морали вполне органично совпадает с духовной сутью русского человека: «Относись к другим людям также, как ты хотел бы, чтобы они относились к тебе». Эта нравственная норма присутствует во многих религиях, религиозных текстах, определяя суть гуманистических отношений личности и социальной среды, отражая регулятивную функцию общественной морали.

В какой степени сегодня общественная мораль сохранила эти неписанные законы Русского мира? Влияет ли она на социально-нравственное развитие человека, его поведение и отношения? В этом плане весьма показательны многочисленные исследования и публикации И.Е. Булатникова, в которых содержится глубокий и репрезентативный срез состояния духовной культуры современной молодежи [Булатников 2012; 2013; 2013а; 2013б; 2017]. Исследователь констатирует весьма противоречивую ситуацию: с одной стороны – на личность оказывают существенное влияние традиции этноса, а с другой – реалии рынка, внедряемой буржуазной системы экономических отношений неизбежно ведут к социальному обособлению, индивидуализации социального бытия, аномии, деструкции общественной морали, нарастанию гедонистических, потребительских установок молодежи. Распространению этих негативных социальных установок, порывающих с традиционной национальной культурой, способствуют массовые коммуникации, социальные сети, массовая культура. Через эти каналы транслируется «новая» культурная нормативная база, новые ценности и смыслы, в которых мерилom социальной успешности личности становятся деньги – главный и единственный показатель возможностей и благополучия человека. Едва ли в традиционном Русском мире эти параметры были в цене: А.Н. Энгельгардт в одном из писем откровенно рассказывает, как в ответ на предложение большой суммы денег крестьяне отказались участвовать в восстановлении размытой паводком дороги и плотины [Пашков 2019: 242-244]. Оказалось, не все измеряется деньгами. Не все может быть выстроено на основе материальной выгоды. Русский мир тем и был силен, что первичной основой отношений между людьми выступали честь, совесть, достоинство – важнейшие регуляторы поведения человека, совершаемого им морального выбора. Как просто и понятно объясняет ошибку Энгельгардту крестьянский староста, как убедительно показывает достоинства бескорыстной, гуманистической модели отношений между людьми! И за всем этим – многовековой крестьянский опыт солидарного, коллективного, общинного противостояния природным и социальным стихиям, напастям, испытаниям.

Что же делать? – Традиционный вопрос русской интеллигенции, «вышедшей из народа» и безнадежно «оторвавшейся» от него. Конечно, нужно воспитывать молодежь, нужно формировать в сознании входящих в жизнь

поколений систему традиционных ценностей Русского мира, пытаться сохранить то немногое, что еще осталось в каждой семье – русский Дух, традиционную мораль, национальную историю, Пантеон национальных героев, достижения русской национальной культуры. Только сохранив семью, сохранив историю каждого рода, можно надеяться на возрождение Русского мира. Семья – ключ к решению огромного комплекса проблем современной русской жизни: начиная от демографии, заканчивая проблемами общественной собственности на природные богатства страны, на защиту ее независимости и суверенитета. Да, экономика важна, необходима; она многое определяет в обеспечении материального благополучия народа. Но самой большой и самой важной ценностью в Русском мире был и остается Человек. Именно Человек – цель всех общественных преобразований, он – творец новой реальности, строитель будущего!

### **Библиографический список**

- Александрова Е. А. Эволюция методов и приемов воспитания: 1917-2017 гг. // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 7-12.
- Бауман З. Текучая современность / Пер. с англ. СПб: Питер, 2008. 240 с.
- Безгин В.Б. Крестьянская повседневность (традиции конца XIX – начала XX века). М.-Тамбов: Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та. 2004. 304 с.
- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 146-152.
- Булатников И. Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А. С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С. 99-112.
- Булатников И. Е. Личность. Мораль. Воспитание: Проблемы социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры. Избр. труды : В 2 тт. Т.1. Курск: «Издательский дом ВИП», 2017. 392 с.
- Булатников И. Е. Современные проблемы социально-нравственного воспитания молодежи сквозь призму концепции А. С. Макаренко: диалектика вечного и временного // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2013а. № 2 (17). С. 58-65.
- Булатников И. Е. Этические основания социально-педагогической концепции В. А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений // Психолого-педагогический поиск. 2013б. № 3 (27). С. 86-100.
- Горький М. Горький. Избранные сочинения. М.: Художественная литература, 1986. С. 890-951.
- Греф Г Навыки вечные // Российская газета. 16.01.2020. // <https://rg.ru/2020/01/16/gref-rasskazal-kto-iz-ministrov-dolzhen-byt-glavnym-v-pravitelstve.html>
- Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Образование в стиле Кафки // Народное образование. 2015. № 9. С. 149-156.
- Пашков А.Г. Принцип народности в воспитании как отражение общинно-коллективистской сути традиционной русской культуры // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2 (30). С. 66-73.
- Пашков А.Г. Либеральная идеология в современной теории и практике социального воспитания: почему официальная педагогика дистанцируется от наследия А.С. Макаренко? // Известия Воронежского гос. пед. университета. 2013. № 1 (260). С. 14-18.
- Пашков А.Г. Репринцев А.В. Труд в системе средств социального развития личности. Монография. Курск: ООО «Издательский дом ВИП», 2019. 428 с.

Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1(25). С.26-39.

Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психолого-педагогический поиск. 2009. №3 (11). С. 71-80.

Репринцев А.В. Культурная антропология как основа постижения русского мира: образование человека в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 79-110.

Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.

Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия Российской академии образования. 2014. № 3. С. 75-93.

Хагуров Т.А. Утерян стыд! Да здравствует потребительство! // Народное образование. 2011. №7. С.264-266.

Энгельгардт А.Н. Из деревни. 12 писем. 1872-1887. / Отв. Ред. Б.Ф. Егоров. СПб.: Наука, 1999.

## КАК РЕАЛИЗОВАТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО УРОКА?<sup>2</sup>

Павел Валентинович Степанов

доктор педагогических наук, заведующий лабораторией стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ

«Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

E-mail: [semya-2005@yandex.ru](mailto:semya-2005@yandex.ru)

Ирина Викторовна Степанова

кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ  
«Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

E-mail: [semya-2005@yandex.ru](mailto:semya-2005@yandex.ru)

Ирина Сергеевна Парфенова

научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ  
«Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

E-mail: [parfyosha@yandex.ru](mailto:parfyosha@yandex.ru)

Представленный ниже материал – это фрагмент разрабатываемого в настоящее время методического пособия, посвященного вопросам реализации примерной программы воспитания. В нем, в частности, описываются основные направления работы педагога, которые помогут ему превратить обычный школьный урок в урок воспитывающий, направленный на развитие личности школьника.

**Ключевые слова.** Воспитание, программа воспитания, школьный урок, личность, школьник, педагог.

## HOW TO REALIZE THE UPBRINGING POTENTIAL OF A SCHOOL LESSON?

P. V. Stepanov

Dr, Head of the Laboratory of Strategy and Theory of Personality Upbringing,  
Institute for Strategy of Education Development  
of the Russian Academy of Education,

E-mail: [semya-2005@yandex.ru](mailto:semya-2005@yandex.ru)

I.V. Stepanova,

PhD Graduated, Senior Researcher, Laboratory of Strategy and Theory of Personality Upbringing,  
Institute for

Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,

E-mail: [semya-2005@yandex.ru](mailto:semya-2005@yandex.ru)

Irina Parfyonova, High School Graduated, Analyst, Laboratory of Strategy and Theory of  
Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy  
of Education,

[parfyosha@yandex.ru](mailto:parfyosha@yandex.ru)

The material presented below is a fragment of a methodical manual, which is currently being developed. This manual is devoted to the questions of realization of an approximate upbringing program. The main directions of the teacher's work, which will help to turn an ordinary school lesson into an upbringing lesson aimed at the developing of the student's personality are described in the article.

**Key words:** Upbringing, upbringing program, school lesson, personality, a student, a teacher.

---

<sup>2</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00007-20-01. Проект «Апробация и внедрение Примерной программы воспитания в общеобразовательных организациях Российской Федерации»

Что нужно сделать, чтобы обычные школьные уроки стали воспитывающими? Какие усилия нужно предпринять учителю, чтобы проводимые им занятия влияли не только на когнитивное, но и на личностное развитие ребенка, на достижение сформулированных в примерной программе воспитания целей?

Воспитывающими наши уроки становятся тогда, когда:

- когда они интересны школьникам, и те с удовольствием включаются в организуемую учителем деятельность;
- когда они побуждают школьников задуматься о ценностях, нравственных вопросах, жизненных проблемах;
- когда время от времени на них применяются игры, дискуссии и другие парные или групповые формы работы.

Но как всего этого добиться? Начнем по порядку.

### **1. Делаем урок интересным**

Вряд ли это получится сделать у всех учителей в отношении всех своих учеников на всех своих уроках. Надеяться на это – все равно, что верить в сверхспособности Гарри Поттера и Московской электронной школы. А вот сделать многие свои уроки интересными для многих своих учеников – вполне по силам многим учителям.

Но зачем? Что это дает воспитанию? Ответ прост: если ребенок увлечен учебным предметом, если он с удовольствием приходит на уроки, если он включается в организуемую учителем деятельность, то и сам учитель, проводящий такие уроки, становится для этого ребенка значимым взрослым. А такому учителю легче влиять на своих воспитанников. К такому учителю дети будут больше прислушиваться, чем к другим учителям. Его требования и просьбы будут восприниматься детьми позитивнее. Ему легче побуждать школьников соблюдать общепринятые нормы поведения, правила учебной дисциплины и самоорганизации. Ему легче использовать воспитательные возможности своего учебного предмета. Наконец, именно такой учитель может предъявлять детям свое поведение, свое отношение к окружающей действительности, свои жизненные принципы в качестве возможных образцов для подражания.

Итак, для того чтобы сделать свои уроки интереснее и увлекательнее, мы рекомендуем воспользоваться несколькими нехитрыми приемами.

**1.** Находить время, повод и темы для неформального общения со своими учениками – до уроков и после них. При этом важно уметь слушать и не стремиться переносить акцент в разговоре только на себя и волнующие только нас вопросы. Интересный, умный, тактичный учитель важен ребенку: иногда – как человек, которому можно просто выговориться и который его с интересом выслушает, иногда – как советчик, иногда – как навигатор в непредсказуемом хаосе профессионального самоопределения, а иногда – и как модель собственного будущего. Общение со значимым взрослым – важная потребность растущего человека. Стоит такому взрослому в школе выказать свой интерес к увлечениям, мечтам, жизненным планам, проблемам детей, как они с легкостью


вступают в разговоры на подобные темы, образуя вокруг учителя гнездящиеся на или за школьными партами маленькие группки. Как известно, интерес к общению с учителем часто трансформируется и в интерес к урокам этого учителя.

2. Стараться использовать на уроке знакомые детям, а потому более действенные, примеры, образы, метафоры – из близких им книг, фильмов, мультфильмов, компьютерных игр. Это значительно сокращает дистанцию между учителем и учениками, это помогает ему стать для ребенка значимым взрослым и это способствует созданию детско-взрослых общностей, столь важных в воспитании. А для этого учителю нужно стараться больше узнавать своих учеников – что они читают, что они слушают, во что они играют, о чем говорят на переменах, о чем чатятся в сетях? Это важно для того, чтобы сделать педагогическую коммуникацию на уроке более эффективной.

3. Реализовывать на своих уроках мотивирующий потенциал юмора. Юмор способствует налаживанию межличностных отношений со школьниками, созданию творческой атмосферы на уроке, преодолению многих учебных конфликтов. Шутка вместо окрика в сочетании с мягкой улыбкой помогает разрядить напряженную обстановку в отношениях с детьми, создать в классе доверительный психологический климат. Юмор позволяет добродушно и миролюбиво посмотреть на мир вокруг, на свои и чужие недостатки, позволяет легче переживать учебные страхи и невзгоды. Уроки, на которых не раздается веселый добрый детский смех – часто скучные уроки.

4. Снимать напряжение в классе в начале урока. Дети пришли на урок после сложной контрольной или после урока физкультуры, они чересчур возбуждены и не могут настроиться на урок. Если не обращать на это внимания, то половина урока может пройти в окриках и бессмысленных призывах соблюдать дисциплину.

Какой уж тут интерес к уроку! Чтобы избежать таких ситуаций можно использовать приемы (а их много), помогающие снять такое напряжение и переключить внимание детей на урок. Приведем в качестве примера известное упражнение «Бабочка»: нарисуйте на доске таблицу с ячейками 3x3; нарисуйте в центральной ячейке бабочку (если не умеете, то хотя бы колобка); предложите школьникам друг за другом мысленно перемещать бабочку по ячейкам (вниз, вправо, вверх, влево, влево, опять вниз и т.п.), но так, чтобы бабочка не вылетела за пределы таблицы во время их хода. Так вы вынудите детей сосредоточить свое внимание на передвижении бабочки, успокоиться, переключить внимание.

5. Чаще обращаться во время урока к личному опыту своих учеников. Например, «поднимите руку, кто из вас хоть раз падал, поскользнувшись на льду, или споткнувшись о камень. Шишки были? Друзья сильно смеялись? А теперь внимание – сосредоточьтесь и вспомните, куда именно вы падали: вперед или назад? ... Прекрасно! ... Прекрасно, разумеется, не то, что вы

упали, а то, что так отчетливо это вспомнили. Так давайте же на этих примерах разберем, что такое инерция». Этот нехитрый прием также поможет учителю сделать свой урок чуть более привлекательным.

6. Время от времени (и как бы между делом) стараться акцентировать внимание на позитивных индивидуальных особенностях, интересах, увлечениях, привычках того или иного ученика. Другими словами, необходимо вести урок не для массы учеников, а для как можно большего количества индивидуальностей, сидящих в данный момент за партами. Вот простой пример: «Аделия, ты увлекаешься фигурным катанием. Ребята, помните, мы все вместе смотрели ее выступление? Скажите, почему коньки Аделии так здорово скользят по льду, но вряд ли у кто-то из нас (даже у Аделии!!!) получится столь же эффектно выполнить «Бильман» (Аделия, я правильно это называю?) на полу из гладкого стекла?» Этот прием имеет простое психологическое объяснение – когда ребенка таким образом выделяют на уроке, он с большим интересом относится и к самому уроку.

7. Проявлять особое внимание к ученикам, нуждающимся сегодня (или постоянно) в таком внимании, работать с ними. Бывает, что кто-то из детей ведет себя не так, как обычно: выглядит «вялым», уставшим, постоянно подпирает голову руками или, напротив, не может усидеть на месте... В таких ситуациях важно проявить участие: поинтересоваться все ли нормально, а в случае плохого самочувствия ребенка – предпринять необходимые меры. Как правило, в любом классе есть дети, которые по разным причинам склонны отвлекать внимание остальных от урока. Особое умение учителя – направить их энергию в нужное русло: например, попросить раздать тетради с контрольными, расставить микроскопы, подготовить класс к лабораторной, помочь с использованием на уроке электронной доски, и т.п. И, конечно, не стоит забывать о более способных учениках – их потенциал можно использовать для помощи менее способным одноклассникам: попросить их помочь в отработке изученного материала, совместно подготовить задание, провести консультации перед контрольной. Эти нехитрые приемы используют очень многие успешные учителя.

8. Обращаться к вымышленному образу учеников, создавая вокруг какой-то учебной проблемы небольшой фантазийный мирок. Например, «вообразите себя министром финансов России конца 19 века: что бы вы сделали для того, чтобы обеспечить нашей стране экономический рост?» Или «представьте, что вы призрак, который вызывают на сеансе спиритизма русские императоры. Являясь к ним среди ночи, какой совет бы вы им дали, от каких поступков вы бы посоветовали воздержаться, например, Петру I, Екатерине II или Александру III?» Мир грез и фантазий всегда был привлекателен для ребенка. А иногда он делает привлекательным и урок.

9. Заводить в классе маленькие привлекательные для детей традиции или ритуалы. Например, каждый урок начинается с миниигры «Счастливчик» – любым случайным способом из класса выбирается один ученик, кто на этом уроке будет «счастливчиком». Из предлагающихся сегодня вариантов проверки

домашнего задания (устно у доски, письменно на карточке, в рабочей тетради и т.п.) «счастливчик» имеет право выбрать любое, а может отказаться от выполнения задания совсем. Если на уроке он получит отметку, которая его не устроит, «счастливчик» может отказаться от нее. Во-первых, такая игра позволяет ребенку без боязни попробовать выполнить любое сложное для него задание, которого он раньше старался избегать, ведь в этот счастливый день он ничем не рискует. Во-вторых, такая игра в начале урока настраивает детей на позитивный лад, снимает психологическое напряжение перед опросом, просто позволяет включиться в учебный процесс.

**10.** Не бояться просить прощения у своих учеников – за свои ошибки (не ошибается, как известно, только тот, кто ничего не делает), оговорки (о, как же дети это обожают!), несправедливо поставленные отметки (увы, и такое случается). Наверное, для кого-то это тяжело – просить прощения, искренне и при всех своих учениках. Но ведь если мы хотим, чтобы этому научились дети, то как еще их этому научить?! А учитель к тому же приобретет в глазах детей репутацию честного и порядочного человека. И глупцы те, кто считает это проявлением слабости.

**11.** Наконец, просто честно выполнять свою работу. Несмотря на усталость, нехватку времени, стресс, работать не спуская рукава. Общеизвестно, что халтуру и равнодушие к себе чувствуют все дети, и... не всегда прощают.

## **2. Подбираем воспитывающее содержание урока**

*Интересный учитель и интересный урок далеко не всегда превращают урок в урок воспитывающий. Интерес – это, безусловно, важное условие, но не единственное. Воспитывающий урок – это еще и урок с воспитывающим содержанием, таким, которое побуждало бы школьников задуматься о ценностях, нравственных вопросах, жизненных проблемах.*

*Сделать это можно, например, предъявляя детям на уроке некую воспитывающую информацию. Это может быть информация о здоровье и вредных привычках, о нравственных и безнравственных поступках людей, о героизме и малодушии, о войне и экологии, о классической и массовой культуре, о перипетиях судьбы литературных и исторических персонажей. Это может быть информация, затрагивающая социальные, нравственные, этические вопросы; особенности межличностных, межгрупповых, межнациональных или межконфессиональных отношений; проблемы политической, экономической, культурной жизни людей. То есть все то, что нужно растущему человеку для полноценного проживания его повседневной жизни, для успешного вхождения в общество.*

Можно акцентировать внимание учащихся на нравственных проблемах, связанных с теми или иными научными открытиями, изучаемыми на уроке. На уроке физике, например, можно поговорить о двойственном значении для человечества открытия способа расщепления атомного ядра. На уроке биологии можно затронуть проблему генной инженерии и, в частности, рассмотреть этический аспект клонирования. На уроке химии можно акцентировать внимание школьников на экологических последствиях открытия дешевых



способов изготовления синтетических материалов и опасности превращения Земли в свалку использованных одноразовых товаров и упаковки. На уроке географии можно проанализировать последствия постоянного стимулирования экономического роста. Что дало миру изобретение лука, пороха, самолета, реактивного двигателя – улучшение условий жизни человека или новые жертвы? Эти и многие другие проблемы могут быть обсуждены на уроках истории.

Такого рода воспитывающая информация должна стать поводом привлечь внимание школьников к гуманитарным проблемам общества, взглянуть на учебный материал сквозь призму человеческой ценности. Это дает возможность педагогу влиять на формирование отношений к человеку как к базовой ценности современного общества, развивать в детях гуманистическое мировоззрение, воспитывать в них чувство уважения к жизни других людей и жизни вообще.

Поиск и предъявление школьникам этой информации не должно затруднить педагога, ведь ее можно найти в самых разных предметных областях познания. Приведем несколько примеров.

- Может ли наука быть безнравственной? (физика)
- Что было бы, если А.Эйнштейн не эмигрировал из нацистской Германии? (физика)
- Человек – царь природы? (окружающий мир)
- Использование животных для опытов: научная необходимость или жестокость людей? (биология)
- «Как улучшить качество питьевой воды в школе?» (химия)
- «Химический состав популярных детских напитков и проблемы здоровья» (химия)
- Является ли экономический рост в мире безусловным благом для людей? (обществознание)
- Что значит «свобода» и легко ли быть свободным человеком? (обществознание)
- Нужно ли малым народам стремиться сохранять свой язык и культуру? (география)
- Последствия процессов глобализации в современной экономике (география)
- Согласны ли вы со словами И.Карамазова «Если Бога нет, значит все позволено»? (литература)
- Булгаковский Иешуа никогда не будет героем нашего времени (литература)
- Реформы Петра I – шаг к цивилизованному обществу или насилие над страной? (история)
- Западники и славянофилы: чьи взгляды вам ближе? (история)
- Опасна ли для общества агрессия в кино и на телевидении? (искусство) и т.п.

Обратим особое внимание: важно не просто находить, включать в содержание урока и предъявлять учащимся такого рода воспитывающую информацию. Важно не просто ее предъявлять, а организовывать работу школьников с этой информацией, предлагая им обсуждать ее, высказывать по ее поводу свое мнение, вырабатывать по отношению к ней свою позицию. Это позволяет школьникам соотнести собственное отношение к рассматриваемому на уроке вопросу с отношениями других детей, и может способствовать коррекции этих отношений – ведь весомое для подростков мнение сверстников часто становится источником изменения их взглядов на мир. Далее подробнее поговорим как раз об активных формах работы на уроке.

### **3. Включаем в урок активные формы работы**

*Еще одним важным условием превращения обычного урока в воспитывающий является использование учителем таких форм работы, которые дают детям возможность занять активную позицию к учебному материалу, выразить свое мнение по тому или иному вопросу, поспорить или выработать общую позицию по той или иной обсуждаемой проблеме с другими одноклассниками. Такие формы способствуют налаживанию позитивных межличностных отношений в классе, дают учащимся возможность приобрести опыт ведения конструктивного диалога, учат школьников командной работе и взаимодействию с другими. Приведем в качестве примеров некоторые из таких форм.*

**1. Учебные дискуссии.** Успех дискуссии во многом зависит от того, сумел ли педагог заинтересовать ею школьников. Здесь очень важен подбор материала, который станет предметом обсуждения: проблематизирующий вопрос или спорное утверждение, видеоролик или фрагмент кинофильма, отрывок из книги или журнальной статьи, пословица и поговорка, рекламный плакат или иллюстрация. Предметом обсуждения может стать и многое другое. Главное – этот материал должен затрагивать те или иные общественные ценности, а также вызвать у школьников желание обсудить его, высказать по его поводу свое мнение.

Один небольшой пример в качестве иллюстрации. Урок обществознания в 9, 10 или 11 классе. Тема дискуссии: «Цифровое будущее: надежды и риски». Проблематизирующий вопрос – какая из двух представленных ниже позиций вам ближе, сделайте свой выбор и займите соответствующее место за столами для дискуссии.

1. От использования цифровых технологий вы больше ожидаете плюсов, вы признаете наличие проблем, но считаете, что часть из них надуманна из-за свойственного человеку настороженного отношения ко всему новому (вспомним про угрозу «паровоза, удушающего окружающих своей копотью», «кино, губельного для существования театра» или «нового развратного танца вальс»), а другую часть в принципе можно решить, ведь человечество всегда что-нибудь придумывало в подобных ситуациях.

2. В использовании цифровых технологий вы видите больше проблем, вам кажется, что есть недостатки, которые многие люди, увлеченные безусловно

удобными техническими новинками, просто не замечают, вы считаете, что общество «подсело» на эти технологии (как когда-то это произошло с новым увлечением табаком или опиумом, привезенным из заморских колоний), и вы готовы указать на эти проблемы.

Удачно подобранного материала недостаточно для хорошего старта дискуссии. Необходимо еще определиться с видом той дискуссии, которую вы планируете провести. Учителю важно выбрать ту, которая больше всего будет соответствовать как его целям, так и опыту его учеников. В литературе<sup>3</sup> довольно подробно описаны различные виды дискуссий (дебаты, аквариум, упражнение Джеффа, вертушка, ролевой диалог и т.п.), поэтому мы не будем на них останавливаться. Отметим лишь, что на практике самым сложным для педагога оказывается проведение дискуссии в наименее регламентированном ее виде – в виде свободного разговора. Здесь острее всего проявляются две главные сложности его организации: с одной стороны, поддерживать высокую активность участников, а с другой – постараться не дать этому разговору трансформироваться в хаотичный многоголосый гам, где каждый слышит только себя. Справиться с этими сложностями обычно помогают несколько нехитрых приемов.

Во-первых, для участников следует ввести простые и понятные правила. Например: «правило поднятой руки», «правило свободы мнения», «правило уважительного слушания», «правило краткости высказывания», «правило корректности высказывания», «правило аргументированности высказывания» и т.п.

Во-вторых, стоит обратить внимание на тактику ведения разговора самим педагогом. Важно поддерживать атмосферу уважения школьниками мнений друг друга, какими бы странными они не казались. Не следует умиляться по поводу оригинальности высказываемых учениками мнений – каждое мнение должно быть обязательно аргументировано. Не нужно пытаться манипуляциями подводить детей к «правильному» выводу – важнее проблематизировать их собственные выводы. Опасно навязывать школьникам свое, «единственно правильное», мнение – существует опасность превращения разговора в рапорты детей по принципу «чего изволите?». Полезно не столько организовать поочередное высказывание детьми своего мнения, сколько заострять их внимание на наиболее интересных суждениях друг друга, выделять проблемные моменты, просить отнестись к высказываниям других.

В-третьих, можно заранее подготовить серию дополнительных вопросов по теме разговора, которые помогли бы учащимся обратить внимание на новые стороны обсуждаемой проблемы, глубже проникнуть в их суть, увидеть их в новом свете. Как только ведущему становится очевидным снижение активности школьников, можно «вбрасывать» эти вопросы в общее обсуждение и тем самым давать ему новый импульс.

---

<sup>3</sup> См., например: Поляков С.Д. Технологии воспитания. – М.: ВЛАДОС, 2002; Прутченков А.С. Учим и учимся, играя. – М., 1997.

В-четвертых, можно использовать специальные приемы активизации дискуссии. Эти приемы подробно описаны С. Д. Поляковым. Приведем в качестве примера лишь некоторые из них:

- уточняющие вопросы («Ты сказал, что это лучше. Чем именно лучше?»);
- демонстрация непонимания («Не понял, уточни, пожалуйста...»);
- сомнение («Так ли это?», «Остальные согласны с этим?», «Мне кажется, это слабый аргумент»);
- нет-стратегия, на все высказывания участников дискуссии ведущий говорит «нет», не утруждая себя особо доказательствами («Нет, это не так»; «Такое не бывает»; «Этого не может быть»);
- парафраз, повторение высказывания с новой интонацией – стимулирует переосмысление сказанного, развитие мысли.
- просьба отнестись к высказыванию школьника остальных участников;
- высказывание альтернативного тезиса и т.п.

Хорошо проведенная дискуссия – та, после которой у школьников остается интерес к обсуждаемому на ней вопросу. Если его продолжают обсуждать на перемене, если с расспросами дети подходят к учителю после урока, если интересуются мнением своих родителей или других учителей, – разговор удался. Ведь его смысл не в том, чтобы непременно найти одно, единственно верное решение обсуждаемой проблемы. Нет. Его смысл в том, чтобы школьники научились анализировать проблему с разных сторон, научились видеть и оценивать разные способы ее решения, научились иметь, высказывать и доказывать свою точку зрения, наконец, научились слушать и слышать другие точки зрения.

В этой связи в дискуссии, наверное, не нужно пытаться поставить точку и, подводя ее итог, произносить слова вроде «Итак, дети, мы с вами пришли к общему мнению, что...». Вместо этого лучше организовать итоговую рефлексию только что завершившегося разговора. Для этого можно предложить учащимся рассказать о своих мыслях, чувствах, эмоциях, которые появились у них в связи с состоявшимся разговором. А можно облегчить задачу, предложив ребятам закончить ту или иную фразу. Например:

- «сегодняшний разговор помог мне понять...»
- «эта дискуссия была для меня..., потому что...»
- «после сегодняшней беседы я: а) еще больше убедился в своей правоте, б) немного изменил свое мнение, в) полностью поменял свою точку зрения»
- «и все-таки после всего сказанного сегодня я считаю, что...»

И это будет уже не точка, а многоточие...

**2. Викторины.** Викторины (самым большим потенциалом среди них обладает, пожалуй, игра «Что? Где? Когда?») заслуженно считается уникальным средством интеллектуального развития ребенка. Нестандартное мышление, логика, внимание к деталям, умение выделять главное, слуховое восприятие смысла текста, эрудиция, находчивость и чувство юмора – все это неотъемлемые спутники данной игры. Викторины могут стать средством не только интеллектуального, но и нравственного развития детей. Для этого нужно

лишь насытить вопросы викторины соответствующим ценностным содержанием, а после каждого вопроса инициировать небольшое обсуждение той проблемы, которая нем была затронута. Вот несколько примеров того, как можно включить ценностное содержание в вопросы викторины.

География в 6 или 7 классе. Вопрос: «Запасы этого с каждым годом истощаются, и виной тому – деятельность человека. Если вообразить мировой океан бассейном, то этого там будет всего одна столовая ложка. Если семья сэкономит хотя бы 5-ю часть этого от того, что она использует сейчас, то этим можно будет за год наполнить озеро диаметром 200 метров и глубиной 2 метра. Во время чистки зубов мы можем сэкономить этого до 200 литров в неделю. О чем идет речь?» Ответ: пресная вода. Обсуждение: ведущий предлагает детям обсудить способы экономии воды в домашних условиях.

Окружающий мир в 4 классе или ОБЖ в 5 классе. Вопрос: «Этот напиток в конце 19 века изобрел фармацевт. А название этому напитку придумал один бухгалтер. Выпивая всего стакан этого напитка, мы поглощаем целых 9 чайных ложек сахара (а это суточная норма для человека). Уже через 45 минут после употребления этого напитка у человека заметно повышается кровяное давление. О каком популярном напитке идет речь?» Ответ: кока-кола. Обсуждение: ведущий предлагает назвать напитки, которыми можно заменить колу и другие вредные для здоровья «газировки».

История в 10 или 11 классе. Вопрос: «Закончите афоризм «Не стреляйте в прошлое из пистолета, чтобы будущее не...». Ответ: «...не выстрелило в вас из пушки!» Обсуждение: ведущий предлагает обсудить последствия искажения истории в собственных корыстных целях.

**3. Настольные игры.** Разнообразие «настолок», появившихся в последние годы, огромно. Так почему же не воспользоваться их увлекательным потенциалом? «Элиас», «Табу», «Бум» и многие другие настольные игры адаптируются педагогами под особенности своего предмета и используются в работе. Как и многие другие активные формы работы, игры не только повышают интерес ребенка к уроку, но и развивают их социальные навыки. А если игру еще и насытить ценностным содержанием, то воспитательные возможности урока заметно расширятся.

В качестве примера приведем игру «Эколото»<sup>4</sup>. Сыграть в нее можно на уроках окружающего мира в начальной школе или естествознания в 5 классе. Эта игра способствует рефлексии школьниками своего отношения к природе и своего повседневного поведения в ней. Проводится она следующим образом. Участники рассаживаются, по возможности, в круг, в центре которого находится стол, на котором разложены 20 стопок карточек (в каждой стопке по несколько одинаковых карточек – чем больше, тем лучше).

Ведущий (учитель – он также играет и как простой участник) берет из первой стопки карточку и зачитывает вслух то, что на ней написано. Если то,

---

<sup>4</sup> Игра разработана по аналогии с настольной игрой, описанной М.Е. Песковой в журнале «Классный руководитель», № 7, 2007 г., которая в свою очередь создана на основе игры, придуманной немецким психологом Г.Хорном.

что написано на карточке, применимо к кому-то из участников игры, тот поднимает руку и получает эту карточку. При необходимости ведущий может попросить участника доказательств того, что он действительно может взять себе данную карточку. Если претендентов на карточку много, то они также получают карточки из первой стопки. То же самое проделывается с карточками из второй стопки, третьей, четвертой и т.д. Если какая-то из карт оказалась не востребовавшей, она откладывается в сторону, а игра продолжается.

Когда все карты распределены, каждый школьник по имеющимся у него карточкам мысленно составляет рассказ-портрет о себе. Если вы чувствуете, что здесь могут возникнуть затруднения, то можно работать над составлением обобщенного портрета класса. Заслушиваются два-три рассказа школьников (если желающих нет или их мало, учитель может выступить в качестве первого рассказчика о себе самом, подав тем самым пример другим). Затем обсуждаются портреты: о чем они говорят, как нас характеризуют, что нам не нравится в самих себе, какую опасность для природы представляет наш образ жизни, что мы можем здесь изменить и т.п.

Содержание карточек:

1. Мне нравится выращивать комнатные растения.
2. Я всегда закрываю водопроводный кран, если вижу, что из него без дела капает вода.
3. Я никогда не оставляю после себя мусор в лесу, а складываю его в пакет и уношу с собой.
4. Я думаю, что никогда нельзя покупать ландыши и подснежники у уличных торговцев.
5. Из окна машины, автобуса или поезда (если никто не видит) я иногда выбрасываю фантики или другой мелкий мусор.
6. Когда я мою руки или умываюсь, то стараюсь делать небольшой напор воды.
7. Мне жалко животных, которых убивают только для того, чтобы люди носили дорогие модные шубы или шапки.
8. Если мне нужно что-нибудь выбросить на улице, я всегда для этого ищу урну.
9. Сломанные игры или игрушки я чаще выбрасываю, чем стараюсь их починить.
10. Я всегда выключаю свет, если в помещении никого нет.
11. Я хочу, чтобы родители чаще меняли мне мой мобильник на более новый и модный.
12. Я знаю, для чего туристы обжигают в костре использованные консервные банки.
13. Мне нравится ухаживать за животными.
14. Я считаю, что животные – такие же полноправные хозяева Земли, как и люди.
15. Я бы предпочел пользоваться одноразовой посудой, чтобы не мыть обычную.
16. Я стараюсь не кричать и не разговаривать очень громко в лесу, потому что это может напугать птиц и зверей.
17. Я не согласен с фразой «Человек – царь природы».
18. Газон или клумбу с цветами я скорее обойду, чем пройду по ним.
19. Если я бросил мусор и не попал в урну, я вернусь и сделаю как надо.
20. Я считаю, что вещей для жизни (одежда, обувь, посуда, бытовая техника и т.п.) не должно быть в избытке.

**4. Ролевые игры.** Игра – это форма взаимодействия взрослых и детей, порождающая особую реальность, выделяющуюся из повседневности особым,

присвоенным ее субъектами игровым пространством; особым, нелинейно протекающим игровым временем; особой, значимой для ее субъектов системой норм и ценностей, отраженных в игровых правилах; особой, сплоченной игровой общностью. Игра создает среди ее участников особое напряжение, делающее данную реальность притягательной для ребенка. Игра – это не только развлечение, не только способ эмоциональной разрядки ребенка. Игра обладает еще и огромным личностно развивающим, воспитывающим потенциалом.

Во-первых, благодаря способности игры приковывать к себе внимание детей, игровая общность складывается довольно быстро. А это немаловажно для воспитания.

Во-вторых, моделируемые в ролевой игре отношения, по словам известного исследователя феномена детских игр С. А. Шмакова, переносятся на совершенствование дальнейшей практической деятельности ребенка. В игре, таким образом, может происходить коренное изменение позиции школьника в отношении к окружающему миру.

В-третьих, в ролевой игре педагог может моделировать различные социальные ситуации, задавать произвольные параметры игрового пространства: сюжет, действующие лица, характер их взаимоотношений, контекст игрового действия, время, место и другие условия, – насыщая тем самым это пространство смыслами, имеющими воспитательную ценность.

В-четвертых, ролевая игра способна погрузить школьника в проблемы современного мира, показать сложность человеческих отношений в мире взрослых, дать почувствовать это посредством вхождения в игровую роль. Возможность примерить на себя различные роли позволяет школьнику посмотреть на привычную реальность глазами других людей, с других точек зрения.

Как обычно проиллюстрируем это небольшим примером. Урок географии или истории в 6 или 7 классе. Тема – «Великие географические открытия». Часть урока можно посвятить ролевой игре «Встреча миров». Учитель вместе со школьниками разыгрывает встречу, которая могла бы состояться между вождями индейских племен и европейскими миссионерами. На встрече происходит диалог по вопросу значения открытия Америки для народов, живших по обе стороны Атлантики. Это своего рода межкультурный диалог, отражающий различие взглядов европейцев и местных жителей на данное открытие. В такой игре учитель может взять на себя роль миссионера, «отстаивая» европоцентричную позицию и «настаивая» на том, что именно «европейцы открыли Американский континент», именно «европейцы несут цивилизацию варварским народам» и именно «европейцы посредством насаждения христианства спасают грешные души местных дикарей». Учащиеся же с позиций местных жителей обычно довольно пылко бросаются оспаривать эту, с их точки зрения, несправедливость, отстаивая ценности поликультурализма и равенства культур.

**5. Учебные проекты.** Это еще одна набирающая популярность форма работы, ставящая ученика в активную позицию. И сочетает она, как правило, и

работу на уроке, и (в большей мере) работу дома. Что она дает школьнику? Какие важные социальные навыки ребенок может здесь приобрести?

Во-первых, проектная деятельность воспитывает самостоятельность школьника, развивает его навык самостоятельного решения стоящей перед ним проблемы. Причем, речь идет не о пресловутой самостоятельной работе школьника на уроке, которая иногда напоминает несение им учебной повинности в одиночку. Нет, речь здесь идет о действительно самостоятельной деятельности, когда ребенок самостоятельно выбирает ту проблему, над которой ему хотелось бы «поломать голову»; самостоятельно составляет индивидуальный график работы над ней; самостоятельно контролирует свое продвижение в ее решении. Везде ребенок может получить от педагога необходимую помощь, но... но лишь тогда, когда самостоятельно решит, что она ему нужна.

Во-вторых, проектная деятельность развивает навык генерирования и оформления собственных идей, то есть навык действительно творческого поиска. Придумать что-то полезное, да еще и облечь свою идею в удобную для распространения форму, – это умение необходимо современному человеку многих и многих творческих профессий.

В-третьих, проектная деятельность воспитывает уважительное отношение к чужим идеям, оформленным в работах других людей. Ведь идеи – это чья-то собственность, и к этому нужно научиться соответственно относиться. Привычка ссылаться в своей работе на работы других авторов, привычка оформлять в кавычки те фрагменты текста, которые не принадлежат тебе самому, – полезная привычка.

В-четвертых, проектная деятельность развивает коммуникативные навыки ребенка: публичного выступления перед большой аудиторией, аргументирования и отстаивания своей точки зрения, ответов на вопросы сверстников и взрослых, убеждения других в своей правоте.

Это далеко не полный перечень тех социальных навыков, которые может приобрести школьник в процессе проектирования. Можно на этом остановиться и перейти к вопросу о сути самого проектирования. Приступая к работе над проектом, школьник предпринимает попытку найти решение какой-то научной или практической проблемы, с которой сталкиваются люди. Он пытается получить такое знание или создать такой продукт, который помог бы эту проблему решить. Причем предложенное решение должно быть хотя бы в чем-то новым. То есть то, что ребенок будет создавать, должно содержать нечто, что никто до него не создавал. Проект, таким образом, – это самостоятельная разработка решения актуальной проблемы, результатом которой становится либо получение нового знания, либо получение нового (или улучшение существующего) практического продукта. В зависимости от этого все проекты можно разделить на два типа: проекты, направленные на получение нового знания (исследовательские проекты) и проекты, направленные на создание нового практического продукта (практические проекты).



Предваряя работу школьника над проектом, учителю важно убедить его в том, что выбирать нужно только то направление, которое ему действительно интересно. Ребенок должен научиться получать удовольствие от интеллектуального труда, научиться испытывать радость от собственных (пусть и весьма скромных) открытий. Конечно, когда он станет взрослым, ему далеко не всегда придется выбирать над каким проектом работать, и его далеко не всегда об этом будут спрашивать. Однако понимание того, что от любого творчества можно получать удовольствие, поможет ему эффективно справляться со своей работой.

Необходимо также объяснить школьнику, что отнюдь не все, чем ему хочется заниматься, может быть предметом проектирования. Но лишь то, что является актуальной проблемой, требующей поиска нового решения и подразумевающей сложную поэтапную работу. Объяснив это, можно предупредить появление многих и многих псевдопроектов, которые, увы, часто рождаются в стенах нынешних образовательных организаций.

Работая над проектом, школьнику важно как практически решить стоящую перед ним проблему, так и описать процесс ее решения – от замысла до воплощения. Ему предстоит: на основе обнаруженной им проблемы выбрать тему проекта, описать его актуальность, сформулировать его цель и задачи, описать процесс решения поставленных задач, сделать выводы о полученных результатах, привести список использованной литературы, а также (при желании) защитить проект перед школьниками и учителями. Это описание имеет немалое значение, так как: во-первых, позволяет оценить проектную работу школьника, а во-вторых (и это гораздо важнее), позволяет школьнику рефлексировать каждый этап своей проектной деятельности, тем самым обучаясь проектированию.

На каждом этапе своей работы школьник вправе рассчитывать на помощь педагога. А педагог, в свою очередь, должен быть готов такую помощь оказать. Но делать это нужно крайне деликатно: не подменяя своим трудом труд ребенка, не лишая его самостоятельности, не (и это, наверное, самое сложное) гонясь за результатом проекта. Результат проекта – это забота школьника. А вот развитие школьника – это уже забота педагога, это педагогический результат. И эти результаты не следует путать.

Примерная схема действий педагога здесь может быть такой:

1. Объяснение школьникам особенностей их работы на предстоящем этапе. Предупреждение возможных сложностей. Обращение к примерам из других, уже реализованных, детских проектов.

2. Индивидуальные консультации для тех школьников, которые нуждаются в них.

3. Совместный анализ с ребенком той части работы, которая была выполнена им на данном этапе. Подчеркивание успехов школьника и сильных сторон его работы. Обращение внимания на слабые ее стороны. Предложение исправить, скорректировать, усилить их. Будет лучше, если сначала попытку такого анализа предпримет сам ребенок, затем другие дети (если этот анализ

проводится не индивидуально, а в группе, и при условии, что автор проекта будет не против), а затем уже взрослый.

4. Повторный анализ результатов работы на данном этапе и подготовка к работе на следующем.

Таким образом, шаг за шагом школьник при поддержке взрослого осуществляет свой индивидуальный проект – где-то ошибаясь, где-то преуспевая, и, самое главное, обучаясь на своих ошибках и своих успехах.

#### **Библиографический список**

*Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: «Новая школа», 1993.

*Поляков С.Д.* Технологии воспитания. – М.: ВЛАДОС, 2002.

*Поташник М. М., Левит М. В.* Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2016.

*Прутченков А.С.* Учим и учимся, играя. – М., 1997.

*Степанов П.В., Степанова И.В.* Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования. – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2011.

# ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА КАК ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Надежда Владимировна Тасимова  
аспирант

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

e-mail: [tasimova.nad@ya.ru](mailto:tasimova.nad@ya.ru)

Рассмотрение воспитательной деятельности с использованием интернета в рамках культурологического подхода позволяет определить ее основные особенности в контексте понятия «культурные практики» и построить соответствующую модель и программу педагогической деятельности. Модель воспитательной деятельности опирается на ее понимание как психолого-педагогического процесса в рамках гуманистической педагогики, а именно рассмотрение отдельно деятельности педагога и деятельности ребенка, и возникновения, в результате их взаимодействия, совместной деятельности. В контексте данного подхода в статье приведены примеры организации воспитательных событий без использования интернета и в рамках сочетания взаимодействия в сети и офлайн.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, интернет, культурные практики, младший подросток.

## EDUCATIONAL ACTIVITIES USING THE INTERNET AS ONE OF THE OPTIONS FOR ORGANIZING CULTURAL PRACTICES OF TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

N.V. Tashimova

Post-graduate student

Federal state budgetary educational institution of higher education "Ulyanovsk state pedagogical University named after I. N. Ulyanov"

e-mail: [tasimova.nad@ya.ru](mailto:tasimova.nad@ya.ru)

**Abstract.** Consideration of educational activities using the Internet in the framework of the cultural approach allows us to determine its main features in the context of the concept of "cultural practices" and build an appropriate model and program of pedagogical activity. The model of educational activity is based on its understanding as a psychological and pedagogical process within the framework of humanistic pedagogy, namely, considering separately the activities of the teacher and the activities of the child, and the emergence, as a result of their interaction, of joint activities. In the context of this approach, the article provides examples of organizing educational events without using the Internet and within the framework of a combination of online and offline interaction.

**Key words:** educational activities, Internet, cultural practices, younger teenagers.

### *1. Обоснование*

В качестве основной цели образования, в целом, и образовательных организаций, в частности, в рамках культурологического подхода рассматривают воспроизводство культуры. Это является основанием к определению образовательной деятельности как культурной практики, обеспечивающей интериоризацию культурных норм и отношений.

Под культурными практиками понимается «обычные для ребенка этого возраста (привычные, повседневные) способы самостоятельной деятельности, а

также апробацию (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности (т.е. творчество)» [Крылова 2007: 136].

Расширение коммуникационного и информационного поля общества в форме распространения цифровых технологий, интернета играет значительную роль в жизни современного человека, в его профессиональной и обыденной повседневности.

Человек в процессе жизни выполняет множество функций, вживается во множество ролей, переключаясь с одной на другую, идентифицируя себя с разными общностями и образами. В современном цифровом обществе появляются социальные ситуации в виртуальном пространстве, дающем возможность пользователю примерить новые социальные роли и формировать на этой основе более сложную идентичность.

При этом логика выстраивания идентичности в социальной реальности и киберпространстве во многом совпадает. Большинство пользователей проецируют реальную идентичность в виртуальную среду через различные формы самопрезентации: ник, аватар, страница в социальной сети [Фролова 2018: 30].

В данном контексте люди, в частности школьники, становятся не только потребителями информационного контента, но и активно включаются в новые культурные практики, связанные с цифровизацией общества. Такие культурные практики характеризуются, по мнению О.В. Архиповой:

- «разнообразием видов самостоятельной деятельности и складывающимся пространством организации собственного опыта;
- поиском и апробацией новых способов и форм деятельности в целях удовлетворения разнообразных познавательных и прагматических потребностей;
- стихийным автономным приобретением опыта общения и взаимодействия с людьми;
- приобретением нравственного, эстетического и эмоционального опыта» [Архипова 2018: 71].

Использование новой сферы жизнедеятельности человека – интернета – в образовании позволяет направить вектор новых культурных практик на развитие личности школьника, в частности подростка.

Представители различных научных школ относят подростковый возраст к периоду интенсивного развития самосознания, становления субъектности, активного изменения Я-образа, развитие всех видов самооценок [Выготский 1984, Божович 1968 и др.]. Рассматривая деятельность, связанную с интернетом, мы понимаем, что современный ребенок не только идентифицирует себя с какой-либо группой или ролью, но и непрерывно конструирует и подтверждает собственную идентичность, используя информационное пространство. Деятельность в интернете позволяет подростку реализовывать один из основных мотивов деятельности в данный возрастной период – стремление использовать общение с целью своей идентификации и самореализации.

Согласно С.Д. Полякову «современная социокультурная и социообразовательная ситуации проблематизирует оба «полюса» взаимодействия педагогов и школьников: как изменения в психическом и личностном мире современного школьника, так и том насколько педагогические действия и педагогические смыслы соответствуют этим изменениям [Поляков 2019]. Поэтому с точки зрения практической педагогики имеет смысл создавать такие культурные практики, которые бы обеспечивали необходимые условия для позитивного развития самосознания подростка. При создании этих необходимо учитывать тот факт, что интернет как новая сфера жизнедеятельности человека, является частью социокультурной ситуации развития ребенка. Согласно В.П. Большакову педагогическая деятельность в данном случае выступает посредником между обучающимся и миром современной культуры [Большаков 2016].

Рассмотрение педагогической деятельности с позиции культурных практик ставит перед нами задачу по изучению воспитания и социализации во взаимосвязи. А.В. Мудрик рассматривает социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и самопроизводства культуры, что происходит в их взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни» [Мудрик 2006: 21] и выделяет воспитание как относительно социально-контролируемую социализацию. Нам близко определение, данное В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой: «воспитание – это управление процессом развития личности через включение его в сложившуюся культуру, социальные отношения и процесс самореализации для него условий» [Караковский, Новикова, Селиванова 2000: 5].

## ***2. Особенности воспитательной деятельности с использованием интернета***

В нашем исследовании мы, рассматривая воспитательную деятельность на уровне педагога и группы, трактуем её как психолого-педагогическую категорию. В результате соединения деятельности педагога и деятельности ребенка появляется новая общая для участников взаимодействия деятельность (таблица 1).

*Таблица 1.*

Структура воспитательной деятельности в психолого-педагогическом контексте

<b>Собственно педагогическая деятельность</b>	<b>Общая деятельность</b>	<b>Деятельность ребенка</b>
<b>Цель</b> – развитие личности ребенка	<b>Цель:</b> выработка совместной цели деятельности.	<b>Цель</b> – реализация своих потребностей и интересов
<b>Компоненты:</b> планирование педагогической деятельности, её реализация, анализ педагогического результата	<b>Компоненты:</b> совместное планирование, совместная деятельность (реализация), совместная рефлексия (анализ).	Компоненты: образ своей желаемой деятельности, её исполнение, образ результата.

В рамках модели воспитательной деятельности с использованием интернета взаимодействие педагога и подростка происходит в повседневности (реальном взаимодействии) и в сети интернет.

Но не любая деятельности с использованием интернета становится воспитательной, а только та, которая позволяет решать цели воспитания, и основана на психологических особенностях детей. Нами выделены три варианта проведения взаимодействия по степени использования виртуального пространства: 1) проводимые только онлайн, 2) только офлайн, 3) сочетающие взаимодействие в сети и реальности (в офлайн и в онлайн).

Важным механизмом педагогического влияния на структурные компоненты деятельности ребенка является сдвиг мотива деятельности на ее цель [Леонтьев 1975]. С.Д. Поляков определяет три организованных педагогом условия, при которых возникает новый мотив: «включение школьников в деятельность с соответствующими целями; привлекательность, значимость деятельности с соответствующими целями; осознание, осмысление целей и смысла деятельности» [Поляков 2011: 48-49].

### ***3. Реализация модели воспитательной деятельности с использованием интернета***

Реализация разработанной модели воспитательной деятельности с использованием интернета проводилась на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Ульяновска «Центр детского технического творчества № 1». Она включала в себя проведение двух событий: разработку многопользовательского онлайн-мира и создание сайта детского объединения.

***Событие офлайн.*** Проектирование многопользовательского интернет-мира со своими законами, героями, вариантами их роста и развития, то есть работа над ценностями и антиценностями. Состояло из 8 игровых дней, проводилось с детьми 11-14 лет, всего 66 человек.

Первым этапом работы стало включение подростков в разнообразную деятельность с целью получения опыта взаимодействия, рефлексии. На следующем этапе проводилось определение уровня самопонимания подростков через диагностические методики. Основной этап заключался в проведении различных заданий, основной целью которых стало создание опыта игрового взаимодействия, развитие самопонимания. Содержательно это: определение игрового мира, правил игры, создание собственных персонажей, их развитие, организация взаимодействия в различных формах, рефлексия. На заключительном этапе проводились те же самые, что «на старте» методики для изучения уровня самопонимания.

***Событие онлайн и офлайн.*** Создание сайта объединения «Студия керамических изделий». Возраст детей 11-14 лет, 13 человек. Проводилось как в сети интернет (непосредственное наполнение и редактирование), так и в действительности (планирование, выбор содержания, рефлексия своего участия). Так как дети в данной группе имели достаточный опыт участия в совместных делах, подготовительный этап был опущен. Также и в предыдущем

примере проводились методики по выявлению уровня самопонимания подростков в начале и конце педагогического взаимодействия. Основной этап проводился в течение одного месяца и включал в себя несколько компонентов: изучение сайтов других объединений, образовательных организаций; определение особенностей, традиций своего объединения; определение своей роли в работе объединения; формулирование идеи, плана сайта; наполнение содержанием; техническая работа в компьютерной среде.

В результате сформировался следующий формат сайта: первая страница с навигацией, где содержится название объединения и короткий рассказ о нем, вкладки «Наши общие дела», «Поздравляем», «Это мы» (страничка каждого ребенка без указания фамилии, но с фотографиями), «Наши работы», «Наш педагог».

Последний этап – наполнение контента сайта еще в процессе работы. Нельзя точно поставить срок окончания, так как сайт – это явление динамичное, пополнение его информацией должно вестись постоянно, а в дальнейшем он, в случае правильной организации работы, должен меняться, расти и развиваться.

В рамках проведения данных воспитательных событий нами было использовано такое активное средство как творческое сотрудничество сверстников со значимым Взрослым. Это комплекс игровых заданий, в котором происходит моделирование жизненных ситуаций (игра в интернете, самопрезентация на собственной страничке и др.), задаваемых педагогом, опирающихся на интеллектуальные размышления и эмоциональную сферу младшего подростка. Самое главное в этой работе – создать атмосферу «удачного переживания» подростком своих индивидуальных особенностей в событии.

В основе каждого игрового задания и всего воспитательного события лежали принципы: свободы выбора роли, свободы воспроизведения выбранного образа; включенности каждого участника в совместную работу; переживания как особой формы деятельности; доминантности, направленности каждого задания на осознание и переживание какого-то аспекта своей Я-концепции.

В содержательном плане были созданы условия по получению опыта с двух позиций: ребенка как части группы («Мы») и ребенка отдельно от группы («Я»). С точки зрения содержания все задания были направлены на реализацию трех компонентов самопонимания:

- когнитивного через понятия и представления о тех или иных чертах характера, элементах образа «Я»;
- эмоционально-оценочного: через проявления отношения к тому или иному организуемому событию;
- поведенческого – проявление практической готовности к определенным действиям.

Существенное значение при проведении воспитательной деятельности с использованием интернета имеет совместная рефлексия, которая позволяет

реализовать необходимость в общении между участниками деятельности, переводя его на уровень формирования личностных смыслов у учащихся. Подростки осознают значимость деятельности и каждого конкретного события, могут оценить свою роль, предпосылки и причины своих достижений в ней и причины неудач.

В процессе рефлексии перед подростками ставились такие вопросы как:

– Почему ты выбрал тот или иной образ в игровом мире, как он соотносится с тобой в действительности?

– Почему ты взаимодействовать с этими ребятами, как это может характеризовать тебя?

– Что у тебя сегодня получилось и не получилось? Какие качества помогли (помешали) тебе в этом?

– Как ты думаешь, остальные ребята также оценивают тебя?

– Почему ты на своей страничке разместил о себе только эту информацию?

– Что информация на сайте говорит о тебе?

В результате проведенных событий уровень самопонимания младших подростков повысился, дети самостоятельно обсуждали свои качества, которые они проявляли в ходе конструирования онлайн-мира, которые помогают или мешают им заниматься творчеством, старались дать более четкое определение, приводили примеры, проявляли заинтересованность этой деятельностью.

#### **4. Выводы.**

Рассмотрение педагогической деятельности как одной из форм культурных практик имеет смысл в отношении воспитательной деятельности с использованием интернета, так как она опирается на привычные, повседневные способы самостоятельной деятельности, а также позволяет получить опыт новых взаимоотношений и культурных проб. Особое значение в такой работе имеет опора на культурные ценности, в том числе в рамках новой сферы жизнедеятельности человека – киберпространстве.

#### **Библиографический список**

Архипова О.В. Цифровые тренды культуры: опыт трансформации культурных практик // Петербургский экономический журнал. 2018. №1. С. 70-76

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. - 464 с. (Акад. пед. наук СССР).

Большаков В. П. Культурные практики в процессах становления культуры // Вестник СПбГУК. 2016. №2 (27). С. 16-22

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. — 1984. URL:<http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1929/VPr-504.htm#n27> (дата обращения: 06.01.2020).

Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. ВОСПИТАНИЕ? ВОСПИТАНИЕ... ВОСПИТАНИЕ! - Педагогическое общество России. - Москва, 2000, 253 с.

Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике //Личность в социокультурном измерении: история и современность: Сб. статей. М.: Индрик, 2007. С. 132-138.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304с.

Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 304 с.



Поляков, С. Д. Психопедагогика школы: научно-популярная монография с элементами научной фантастики / С. Д. Поляков; М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова". - Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т, 2011. - 325 с.

Поляков С. Д. Современный подросток в культурно-образовательном контексте: опыт экспозиции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 25-33.

Фролова И.В. Сетевая идентичность современного человека: философская рефлексия // Ценности и смыслы. 2018. №2. С. 26-38.

# РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Елена Михайловна Харланова

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
e-mail: harlanovaem@cspu.ru

В статье рассматривается проблема развития социальной активности учащихся и потенциал интерактивного воспитательного пространства в ее решении. С опорой на теорию социальных эстафет воспитательное пространство рассматривается как совокупность эстафетных структур, позволяющих транслировать конструктивные социальные практики (социальные эстафеты). На примере интеграции в воспитательное пространство образовательной организации Российского движения школьников рассмотрены инструменты интеграции, аспекты влияния на формирование интерактивного воспитательного пространства и проявление социальной активности учащихся.

**Ключевые слова:** социальная активность, интерактивное воспитательное пространство, интеграция, субъект, социальная эстафета, Российское движение школьников.

## DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN INTERACTIVE EDUCATIONAL SPACE

E. M. Harlanova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Work of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University  
e-mail: harlanovaem@cspu.ru

**Abstract:** The article considers the problem of development of social activity of students and the potential of interactive educational space in its solution. Based on the theory of social relays, the educational space is seen as a collection of relay structures that allow the broadcasting of constructive social practices (social relays). On the example of integration into the educational space of the educational organization of the Russian Movement of Schoolchildren, the instruments of integration, aspects of influence on the formation of the interactive educational space and manifestation of social activity of students are considered.

**Key words:** social activity, interactive educational space, integration, subject, social relay, Russian movement of school tools of integration, aspects of influence on formation of interactive educational space and manifestation of social activity of students.

Целевым ориентиром воспитательного пространства является становление учащихся как субъектов авторов собственной жизни, социально активных, имеющих опыт и готовых к конструктивному взаимодействию с окружающими в достижении поставленных целей и опирающихся в деятельности на духовно-нравственные ценности.

Рассмотрим влияние интерактивного воспитательного пространства на развитие социальной активности школьников.

Социальная активность проявляется в добровольном и осознанном желании личности действовать, самореализуясь во благо общества, принимать социальные задачи как свои и включаться в их решение [Харланова 2011: 28].

Социальная активность является важным внутренним фактором социального и личностного развития. Подчеркнем, что социальная активность в отличие от псевдоактивности характеризуется самодетерминированностью, т.е. осознанным, ценностным выбором субъекта. Не менее важно, что

социальная активность имеет просоциальную направленность, т.е. направлена на социально значимые преобразования. Проявляя социальную активность человек осознанно осуществляет социально значимые преобразования которые ценны для него, обеспечивают и значимые для самой личности преобразования.

Согласно исследованию динамики ценностей поколение рожденных в 90-е, проведенному Н.В. Сивриковой в иерархии ценностных ориентаций выше всего стоят ценности «высокое материальное положение», «креативность», «собственный престиж» [Сиврикова 2019 : 130], современные молодые люди ориентированы на личный успех. Согласовывать актуальные для себя цели с актуальными задачами развития общества, окружения молодые люди не считают необходимым, не видят в этом пользы для себя. Последствиями этого являются повышенная конфликтность, не готовность к командной работе, социальное отчуждение.

Развитие социальной активности школьников направлено на поддержку в осознании пути реализации собственных целей во взаимодействии с другими людьми в векторе решения актуальных задач развития общества. Это требует внутренней рефлексии, диалога с окружающими, включения в социальные пробы, знакомства с конструктивными социальными практиками и реализуется в интерактивном воспитательном пространстве.

Опираясь на исследования Л.И. Новиковой [Новикова, 1998] рассматриваем воспитательное пространство образовательной организации (школы) как результат конструктивной деятельности субъектов призванный повысить эффективность воспитания. Интерактивное оно потому, что является продуктом взаимодействия субъектов, реализуемого как непосредственно через межличностное общение, так и опосредованно, на основе современных информационно-коммуникационных технологий с использованием Интернета.

Интерактивное воспитательное пространство школы, создается целенаправленно с использованием интеграции. Методологической идеей построения интеграции выступает теория социальных эстафет М.А. Розова [Розов 2006]. Социальная эстафета – воспроизведение форм поведения и деятельности по непосредственным образцам, рассматриваемая как социальный акт. Социальные эстафеты существуют и реализуются в рамках эстафетных структур, которые представляют «совокупность некоторых норм, связанных отношением структуры». Носители социальных эстафет – потенциальные социальные партнеры, готовые к трансляции технологий, характерных для данных эстафет. Программы дополнительного образования, внеурочной деятельности, деятельности общественных объединений – формируют квазиэстафетные структуры, в которых учащиеся осваивают конкретные социальные эстафеты (ценностный, содержательный, технологический аспект) и переходят к непосредственному практическому применению в сотрудничестве с социальными партнерами.

В настоящее время, в воспитательное пространство образовательной организации входит общероссийская государственно-общественная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (далее РДШ).

Рассмотрим на примере интеграции РДШ в воспитательную систему образовательных организаций [Харланова 2019], как можно реализовать потенциал интерактивного воспитательного пространства в развитии социальной активности учащихся.

Согласно Стратегии развития РДШ, оно стремится стать сервисной площадкой, чтобы оказывать максимальное содействие в развитии школьников, выступая навигатором существующих и создающихся возможностей в нашей стране.

Характеризуя РДШ Е.В. Титова отмечает, что в настоящее время, это «сетевая структура, виртуальная организация» [Титова 2017: 19], для нее характерно «активное медийное сопровождение в социальных сетях и сети Интернет» [Титова 2017: 20].

В настоящее время РДШ оказывает влияние на формирование интерактивного воспитательного пространства посредством следующих инструментов:

1. Интернет сайты, социальные группы.
2. Ресурсные центры.
3. Активизация социального партнерства. Формирование списков надежных социальных партнеров с выкладкой информации об их проектах через интернет ресурсы РДШ и ресурсы партнеров.
4. Образовательные проекты на основе интерактивного взаимодействия, включения в совместную проектировочную деятельность и планирование учащихся во взаимодействии с родителями, педагогами, социальными партнерами (тематические смены, форумы).
5. Проекты с образовательным компонентом («Медиашкола», «Лига ораторов» и др.).
6. Корпоративный университет (образовательные дистанционные курсы для школьников, родителей, педагогов, руководителей образовательных организаций).

Фактически происходит отбор и трансляция конструктивных практик (востребованных социальных эстафет), включающая как непосредственно более открытый доступ к взаимодействию с их носителями, так и обучение данным практикам. РДШ осуществляет привлечение социальных партнеров, распространяет информацию о проектах социальных партнеров, гарантирует безопасность сотрудничества.

РДШ обладает потенциалом влияния на интеграцию субъектов воспитательного интерактивного пространства школы как минимум в пяти аспектах:

1. *Содержательном.* Обогащение содержания совместной деятельности обучающихся. Деятельность РДШ в школе постепенно приводит к появлению новых направлений совместной деятельности по инициативе

учащихся, родителей педагогов или социальных партнеров (например: открываются медийные центры, создаются волонтерские объединения и т.п.).

2. *Технологическом.* Способствует технологическому обновлению образовательной деятельности в интерактивном воспитательном пространстве. Применение интернет технологий позволяет преодолеть «старую болезнь» искажения или блокирование информации необходимой потенциальным участникам, при ее передачи между административными структурами. Возможность детям и родителям самим инициировать свое участие в проектах напрямую (иногда без поддержки со стороны образовательной организации). Возможность изучать то, что интересно самому учащемуся и связано с проявлением разных видов социальной активности не только организационной и организаторской в составе группы, коллектива, но и индивидуальной (в сфере дизайна, литературного творчества, краеведческого исследования и др.).

3. *Кадровом.* Дистанционное обучение действующих педагогов. Изменение основных образовательных программ высшей школы. Расширение социального партнерства в реализации образовательного аспекта за счет партнеров и участников РДШ. Преимущественно социальные партнеры школы – это проживающие и действующие территориально в том же муниципальном образовании субъекты. И если среда обеднена, то и потенциал социальных партнеров не высок. Наиболее активные субъекты как правило сосредоточены в крупных городах и через РДШ упрощается встреча с потенциальным партнером и его привлечение к совместным образовательным проектам.

4. *Организационном в горизонтальной плоскости.* Создание площадок взаимодействия субъектов формального и неформально образования для обсуждения совместных действий, построения сотрудничества в рамках воспитания подрастающего поколения.

5. *Организационном в вертикальной плоскости.* Переход от образовательных событий школьного и муниципального уровня к региональным и всероссийским. Позволяет получать качественные образовательные услуги от ведущих специалистов в конкретных сферах деятельности, как опосредованно через виртуальные образовательные уроки, так и непосредственно как победители промежуточных этапов. У детей появляется перспектива роста и ощущение значимости осуществляемой деятельности, стимулы к освоению образовательных программ.

Как это влияет на интерактивное воспитательное пространство образовательной организации?

1. Обогащение интерактивного воспитательного пространства образовательной организации новыми возможностями самореализации и самообразования учащихся.

2. Повышение доступности для педагогов методического обеспечения воспитательной работы, выхода на взаимодействие с партнерами в рамках реализации внеучебной деятельности и поддержки школьников в разработке и реализации индивидуальных проектов.

3. Повышение субъектности учащихся, рост их компетентности благодаря программам неформального образования, дистанционного обучения и социальному партнерству, доступу к информации о возможностях самореализации и пример успехов сверстников.

4. Повышение активности воспитательного пространства как отвечающего на запросы учащихся и ориентирующих их на преодоление вызовов.

5. Повышение открытости, переход к взаимодействию не только на муниципальном, но и на региональном, всероссийском уровне.

Как же это сказывается на социальной активности учащихся?

Расширяется спектр возможностей проявления социальной активности учащихся. Помимо непосредственных предложений проявления активности в условиях воспитательного пространства школы, учащиеся имеют возможности включиться в проекты, инициативы, которые представлены онлайн и офлайн. Достаточно получить информацию, поддержку родителей и отозваться на предложение. Педагоги, активно принимающие участие в деятельности РДШ, отмечают, что школьники, не проявляющие ранее активной позиции с появлением новых направлений, включились в их реализацию.

Расширяются социальные связи и контакты школьников. С одной стороны, они получают возможность общаться со сверстниками не только в муниципальном образовании, но и на уровне региона, межрегиональном уровнях. Этому способствуют различные тематические события регионального и всероссийского уровней (форумы, слеты, конкурсы, тематические смены и др.). Расширяются представления о возможностях проявления активности, происходит обмен опытом, осуществляется трансляция наиболее интересных для школьников инициатив.

С другой стороны, благодаря активизации привлечения социальных партнеров к организации деятельности РДШ, школьники получают возможность получить опыт сотрудничества в реализации своих проектов и инициатив, ресурсы на их реализацию. Действующие практики организации событий посредством социальных сетей, чатов позволяют оперативно осуществлять не только информационный обмен, но и согласовывать действия, получать обратную связь, консультации.

В результате появляются условия, в которых лучшие детские проекты реализуются при поддержке команды взрослых. Дела организации иницируют дети и учатся сотрудничать с детьми и взрослыми в процессе их реализации. Например, в Челябинской области региональный план РДШ в 2019-2020 учебном году включает 10 проектов школьников, которые были выбраны активом школьников на региональном форуме.

Выявлены и трудности, возникающие в связи с интеграцией деятельности объединений РДШ в образовательных организациях (недостаточная информированность родителей, педагогов, общественности; насторожено-отстраненная позиция педагогов; имитация деятельности РДШ в

школе без реализации ее потенциала; сложность в организации межсубъектного и межведомственного взаимодействия и т.п.).

Безусловно, интеграция РДШ – это только один из аспектов создания интерактивного воспитательного пространства. Только при условии ориентира на реальное преобразование, создаются возможности развития социальной активности школьников.

Подводя итог сказанному отметим, что несомненно создание интерактивного воспитательного пространства образовательной организации, это дело субъектов данной организации и зависит от их выбора, позиции, активности, открытости, заинтересованности. Не только педагоги, но и школьники, и родители выступают субъектами образовательной организации, которые вносят свой вклад в конструирование воспитательного пространства. Только совместно можно обеспечить широкий спектр востребованных разнообразных конструктивных социальных эстафет, отражающих интересы разных учащихся. Социальная активность будучи основанной на самодетерминации, проявляется в зоне, отражающей интересы конкретного субъекта. Если учащийся не находит возможности для самореализации в воспитательном пространстве школы, то остается в нем пассивным, а активность будет реализовывать в другом пространстве (не всегда открытом для педагогического влияния).

#### **Библиографический список**

Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитывающее пространство» как открытая система (педагогика и синергетика) // *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С. 132–143.

Розов М.А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. Смоленск: Смолен. гос. пед. ун-т, 2006. 438 с.

Российское движение школьников в образовательной организации / Е.М. Харланова С.В. Рослякова, Н.А. Соколова, и др.; под ред. Е.М. Харлановой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. 281 с.

Сиврикова Н.В. Динамика ценностно-смысловых ориентаций личности: возрастной и поколенческий анализ: монография. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. 226 с.

Титова Е.В. Невыученные уроки детского движения: к 95-летию основания пионерской организации // *Непрерывное образование: XXI век*. 2017. № 2. С. 103–126.

Харланова Е.М. Технологии социально активного образования в вузе: учеб. пособие/ Е.М. Харланова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. 110 с.

# ВЛИЯНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЫЖНЫМ СПОРТОМ

Нина Михайловна Царева

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра теоретических основ физического воспитания,  
Институт физической культуры и спорта, Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*E-mail:* [kafedra.tofv5@yandex.ru](mailto:kafedra.tofv5@yandex.ru)

В статье представлены данные оценки влияния лыжного спорта на физические качества у детей. Целью работы является выявление влияния различных методов в тренировочном процессе на основные показатели физических качеств у детей 10-11 лет. Установлена положительная динамика развития физических качеств у детей под влиянием лыжного спорта.

**Ключевые слова:** физические качества, лыжный спорт, физическая подготовка, тренировочный процесс.

## INFLUENCE OF THE TRAINING PROCESS ON THE FORMATION PHYSICAL QUALITIES OF CHILDREN ENGAGED IN SKIING

N. M. Tsareva

candidate of medical Sciences, associate Professor, Department of theoretical foundations of physical  
education, Institute of physical culture and sports *Saratov State University, Russia*

*kafedra.tofv5@yandex.ru*

**Annotation.** The article presents data on the impact of ski dispute on physical qualities in children. The aim of the work is to identify the influence of various methods in the training process on the main indicators of physical qualities in children aged 10-11 years. Positive dynamics of development of physical qualities in children under the influence of skiing is established.

**Keywords:** physical qualities, skiing, physical training, training process and methods.

Для профессионального занятия лыжным спортом необходимы такие физические качества, как сила и выносливость, которые необходимо развивать с юного возраста [Царева 2017: 238].

По данным литературы, некоторые аспекты в проблеме развития выносливости у начинающих лыжников исследованы не в полной мере, следовательно, нуждаются в экспериментальной доработке. Кроме резервных возможностей, тренировка дает ряд побочных эффектов, которые благоприятно влияют на здоровье: помогают избавиться от ожирения; снижают утомляемость; улучшают периферическое кровообращение; укрепляют сухожилия и связки, снижая опасность травматизма; увеличивают силу напряжения мышечного корсета, защищая позвоночник от травм и заболеваний [Мишагин 2019: 23].

Как известно, активные и регулярные движения улучшают самочувствие занимающегося, в связи с чем, очень важно с самого раннего возраста детям прививать привычку к двигательной активности. Для того, чтобы постоянно находиться в хорошей форме спортсмену необходимо придерживаться следующих обязательных правил: нельзя сохранять силу, подвижность или, так называемую, «форму», не поддерживая их регулярной тренировкой; для сохранения здоровья рекомендуется находиться в состоянии двигательной активности не менее трех раз в неделю по полчаса в день, как минимум; с целью оказания тренировкой действительно положительного и результативного



влияния на все органы и системы организма, необходимо, чтобы занятия регулярно проводились только в определенное время суток [Мишагин 2019: 23].

Хороший тренировочный эффект дает общая физическая подготовка в период развития организма, который не может быть обеспечен, если к такой подготовке приступает человек в период, когда организм уже полностью сформирован. Кроме того, важно знать о роли режима дня, необходимого для организма чередования тренировок и полноценного сна и отдыха. Важным фактором для спортсменов, занимающихся любым, в том числе и лыжным спортом является полноценное, то есть, рациональное и сбалансированное питание, что связано с необходимостью компенсировать затраты энергии [Беспалова 2017: 116; Павленкович 2017: 119].

Многие начинающие и юные спортсмены при занятиях общей физической подготовкой переоценивают свои возможности и начинают сразу интенсивно тренироваться, что нередко приводит к различным, возможно и небольшим, но все же, травмам, мышечным болям.

В результате такого усердия, может наступить отвращение к тренировкам, которые начинают избегать. В связи с этим, необходимо всегда начинать тренировку с небольших нагрузок, которая, в свою очередь, должна всегда строго соответствовать индивидуальным возможностям организма. Выбранный темп зависит от интенсивности тренировки: чем выше темп, тем лучше тренировочный эффект. Только опытный тренер может тренировочный процесс построить так, что нагрузка будет адекватной и безвредной для организма.

**Целью исследования** является изучение физических качеств мальчиков 10-11 лет.

Цель определила **задачи**:

1. Провести аналитический обзор современной литературы по теме настоящей работы.
2. Изучить основные показатели физических качеств (скорости, выносливости и силы) у юных лыжников из обеих наблюдаемых групп.
3. Проанализировать полученные данные и сделать выводы.

В экспериментальную группу вошли двадцать юных лыжников из группы начальной подготовки ДЮСШ № 3, а в контрольную – двадцать лицеистов из лицея «Солярис». Все дети были одного возраста и пола.

Тренировочный процесс в обеих наблюдаемых группах проводился с использованием различных методик. Дети из экспериментальной группы занимались по дополнительной программе первого года обучения лыжников-гонщиков, тренируясь по 2 часа 3 раза в неделю, а из группы контроля занимались физической подготовкой только на уроках физической культуры, то есть, три раза в неделю по общеобразовательной школьной программе физического воспитания. Тренировочный процесс в обеих наблюдаемых группах проводился с использованием различных методик и времени, отведенного для тренировок и занятий.

В работе были использованы такие методы, как: анализ научно-методической современной литературы, а также документальных и архивных материалов; метод тестирования; педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение; математически-статистический метод.

Хороший уровень физического развития, как правило, сочетается с высокими показателями физической подготовки, мышечной и умственной работоспособности, физическими качествами.

Как известно и неоднократно доказано, что систематическое и многократное повторение мышечной работы с постоянно возрастающей нагрузкой обеспечивает необходимый эффект приспособления или адаптации к ней организма [Беспалова 2015: 9; Царева 2016: 129; Павленкович 2017: 306].

В тоже время систематическая мышечная нагрузка вызывает перестройку в работе не только самих мышц, но и всех жизненно важных органов и систем организма человека, который создан для активности.

Мы постоянно нуждаемся в резервных возможностях организма, которые формируются и увеличиваются при постоянной двигательной активности и ведении здорового образа жизни.

Как известно, главным компонентом физического воспитания детей и подростков являются занятия физическими упражнениями, в основе которых лежат целенаправленные движения, а целенаправленность движений определяется как оперативными, так и текущими, и долгосрочными целями физического воспитания [Ларина 2018: 266; Шпитальная 2016: 12].

Длительные занятия физическими упражнениями способствуют достижению высокого уровня физического потенциала человека, а также формированию здоровья, воспитанию трудолюбия, самодисциплины и других достойных качеств и черт характера личности.

Задачи детского и юношеского спорта предусматривают в первую очередь укрепление здоровья, повышение адаптационных механизмов организма, а также сопротивляемости к различным неблагоприятным факторам внешней среды. Ошибки в выборе методик, может привести к обратному результату, то есть к снижению работоспособности спортсмена.

В подготовке юных спортсменов с целью улучшения показателей физических качеств особое значение приобретает принцип всесторонности, то есть общефизическая и специальная подготовка.

Без реализации и учета принципа всесторонности нельзя улучшить состояние гармонического физического развития, а так же создать необходимые предпосылки для достижения высоких спортивных результатов при переходе детей в другую возрастную группу [Шпитальная 2018: 596].

Спортивная тренировка, как правило, не должна сводиться только к занятиям физическими упражнениями и соблюдению гигиенического режима. В процессе занятий спортом осуществляется многообразная работа, направленная на воспитание детей в духе высокой морали, в связи с которой занятия спортом и адекватно организованная спортивная тренировка приобретают положительное воспитательное значение.

В эксперименте в тренировочном процессе детей, в зависимости от времени года, применялось большое количество разнообразных видов физических упражнений.

У детей обеих групп были использованы как обще развивающие упражнения, а так и элементы из различных видов спорта – легкой атлетики, гимнастики, спортивных игр и так далее.

В группе детей из спортивной школы дополнительно к обще развивающему комплексу упражнений применялись специальные подготовительные упражнения, направленные на овладение техникой в лыжном спорте. Это дает возможность совершенствования в овладении техникой в лыжном спорте с дальнейшей перспективой к повышению спортивных достижений.

Весь процесс обучения и тренировочного процесса строится на основе установленных в педагогике дидактических следующих принципов: сознательности, активности, систематичности, доступности и прочности усвоения полученных знаний.

В таблице № 1 представлены показатели физических качеств у детей из обеих наблюдаемых групп.

Группы сравнения были подобраны достаточно однородные по возрасту и полу, а также по времени занятий.

Как видно из представленных в таблице данных, влияние тренировочного процесса в экспериментальной группе детей на показатели физических качеств имели достоверно значимые различия ( $p < 0,05$ )\*, что дает возможность положительно оценивать выбор применяемых методик.

*Таблица №1.*

Показатели физических качеств мальчиков 10-11 лет  
экспериментальной и контрольной групп

ТЕСТЫ	ЭГ	КГ	P
Вис на согнутых руках, с	40,7±5,1	25±3,7	( $p < 0,05$ )*
Бег на Дистанцию 30 м, с	6,3±0,15	7,63±1,12	( $p < 0,05$ )*
Прыжки со скакалкой, количество раз в 1 мин	78,5±6,6	62,2±4,7	( $p < 0,05$ )*
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, количество раз	14,5±1,9	10,03±0,7	( $p < 0,05$ )*
Подтягивание на перекладине, количество раз	4,06±0,7	3,66±0,4	( $p < 0,05$ )*
Прыжки в длину с места, м	1,31±0.1	1,18±0.07	( $p > 0,05$ )

Примечание – \* ( $p < 0,05$ ) показатели различия «вис на согнутых руках», «прыжки со скакалкой», «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», «подтягивание на перекладине»; достоверно выше в ЭГ относительно показателей из группы сравнения (КГ).

В результате проведенной работы и в результате наблюдений были сделаны следующие выводы:

1. Проведен аналитический обзор современной литературы по теме исследования.
2. Изучены параметры физических качеств в обеих наблюдаемых группах.
3. Установлены достоверно значимые различия ( $p < 0,05$ ) в следующих тестах: «вис на согнутых руках сек.», «прыжки со скакалкой количество раз в 1 мин», «сгибание и разгибание рук в упоре лежа в количестве раз», «подтягивание на перекладине в количестве раз». Эти показатели были достоверно выше в ЭГ относительно показателей из группы сравнения (КГ). Достоверных отличий в наблюдаемых группах не было установлено только в тесте – упражнения в прыжках в длину с места в метрах и соответствовало ( $p > 0,05$ ).
4. Проведенное тестирование дает возможность констатировать факт адекватно и рационально подобранных и примененных упражнений и методов, которые были использованы в тренировочном процессе у юных лыжников.
5. Показатели тестирования в группе сравнения свидетельствуют о том, что в этой группе для улучшения показателей необходимо проведение более интенсивных и длительных тренировок с возможным совмещением уроков школьной физической культурой с занятиями в одной из спортивных секций.

#### **Библиографический список**

Беспалова Т.А. Двигательная активность школьников младших классов как основа подготовки к участию в физкультурно-спортивном комплексе ГТО // Эффекты внедрения ВФСК ГТО Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Саратов. 2017. С. 115-118.

Беспалова Т.А. Эффективность использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры // Физкультура и спорт Межвузовский сборник научных трудов. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Институт физической культуры и спорта. Саратов, 2015. С. 9-14.

Ларина О.В. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни у младших школьников средствами физической культуры и спорта // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. Саратов. Изд-во "Саратовский источник". 2018. С. 266-272.

Павленкович С.С. Мониторинг физической подготовленности студентов колледжа как основа комплекса ГТО // Эффекты внедрения ВФСК ГТО Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Саратов. 2017. С. 119-122.

Павленкович С.С. Сохранение и укрепление здоровья школьников как психолого-педагогическая проблема // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов. Изд-во "Саратовский источник". 2017. С. 306-312.

Царева Н.М., Царева Ю.А. Двигательная активность и ее значение у школьников // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов. 2016. С. 129-132.

Царева Н.М. Изучение влияния подвижных игр, используемых на уроках физкультуры младших школьников, на уровень их физического развития // Образование в современном мире: сборник научных статей. Саратов. 2017. С. 238-242.

Шпитальная Е.Н. Актуальные проблемы в физическом воспитании учащихся // Современные направления развития системы физкультурного и технологического образования. Саратов. Саратовский источник, 2016. С. 11-16.

Шпитальная Е.Н. Актуальные проблемы и задачи в организации и методах физического воспитания детей // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО "Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского". Саратов. Саратовский источник. 2018. С. 595-599.

Мишагин В.Н., Мишагин А.В. Использование личностно-ориентированных технологий в профессиональной подготовке спортсменов-лыжников // Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе: Сборник научных трудов, посвященный 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Саратов. Саратовский источник, 2019. С. 23-28.

## ОТДЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ

Марина Викторовна Шакурова

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, гуманитарный факультет, Воронежский государственный педагогический университет

e-mail: shakurova@mail.ru

В статье поднимается вопрос о необходимости формирования субъектной позиции педагогов в образовательном пространстве. Обосновывается, что для определения путей и ограничений данного процесса необходимо обратиться к проблеме восприятия и принятия образовательного пространства. Приводятся результаты исследования, в котором приняли участие 223 магистранта Воронежского государственного педагогического университета. Анализ эссе-размышлений позволил выделить особенности восприятия актуальной информации о системе образования (официальный, профессиональный, бытовой уровни), провести ранжирование выделяемых проблем отечественного образования.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, позиция субъекта, восприятие, эссе-размышление, проблемы системы образования.

## SEPARATE FEATURES OF PERCEPTION EDUCATIONAL SPACE THE FUTURE TEACHERS

M.V. Shakurova

The doctor of pedagogical sciences, the professor, managing chair of the general and social pedagogics, humanitarian faculty, Voronezh state pedagogical university

e-mail: shakurova@mail.ru

**Abstract.** In article the question on necessity of formation of a subject position of teachers in educational space is brought up. It is proved that for definition of ways and restrictions of the given process it is necessary to address to a problem of perception and acceptance of educational space. Results of research in which 223 students of the Voronezh state pedagogical university have taken part are resulted. The analysis of essays-reflexions has allowed to allocate features of perception of the actual information on an education system (official, professional, household levels), to spend ranging of allocated problems of domestic education.

**Key words:** educational space, position of the subject, perception, essay-reflexion, education system problems.

Образовательное пространство, являясь в настоящее время востребованным педагогическим понятием, характеризует отдельные сущностные особенности педагогической реальности. В зависимости от избираемой методологии описывать образовательное пространство можно, используя преимущественно физические или нефизические характеристики. В рамках нефизикалистского подхода образовательное пространство выступает результатом коммуникаций и отношений в образовательной среде [см., например, Александрова, 2009]. При этом важна субъектная позиция коммуникатора, обеспечивающая неотчужденное, а включенное принятие пространственных характеристик образовательной реальности.

Для современного студента-будущего педагога образовательное пространство выступает как объектом изучения, так и объектом принятия. Его позиция по отношению к коммуникациям и событиям системы образования в определенной мере определяет событийность (как в контексте со-бытия, так и в

контексте события) в качестве еще одной сущностной характеристики образовательного пространства в нефизикалистском его понимании. Отметим, что закрепившийся макро-подход к анализу и описанию рассматриваемого феномена объективно создает препятствие для восприятия и присвоения на индивидуальном уровне пространственных характеристик системы образования, моделирования собственной субъектной позиции в определяющих образовательное пространство коммуникациях, отношениях, событиях. В этой связи важной как теоретической, так и практической задачей выступает разработка подходов к обеспечению субъектной позиции каждого педагога по отношению к различным уровням образовательного пространства.

Один из вариантов предлагают в своих исследованиях С. К. Гураль и О. А. Обдалова, рассматривающие отношенческо-информационную природу образовательного пространства. Они отмечают: «Структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса назовем образовательным пространством. Отношения между субъектами образовательного пространства обусловлены процессами трансляции информации, поэтому для определения структуры образовательного пространства используем понятие информационного поля как множества источников информации и среды, в которой она распространяется» [Гураль 2011]. В этой связи исследователи подробно останавливаются на методе образного восприятия, при этом подчеркивается, что образ и образность позволяют многомерно и многоуровнево воспринимать и описывать объект, процесс или явление.

Изложенные выше теоретические выводы послужили основанием для исследования особенностей восприятия образовательного пространства будущими педагогами. Опишем работу только с одной методикой.

Потоку магистрантов первого года обучения (очная и заочная форма обучения) было предложено в течение семестра отслеживать актуальную информацию о процессах и событиях, происходящих в отечественной системе образования, которая должна была послужить основанием для выделения актуальных проблем системы образования. При этом было введено ограничение: о проблеме материального обеспечения в рамках данного задания мы не говорим.

В качестве опоры были предложены официальные сайты Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования (официальный уровень), Портал образования Воронежской области (на региональном уровне представлена как официальная информация, так и комментарии, суждения, оценки, мнения), сайт Мел (уровень проблематизации и субъективных оценок). Из всего информационного потока магистрантам было необходимо отобрать события и/или проблематизирующую информацию, которая вызвала у них отклик, свое отношение представить в виде эссе-рассуждения (с обязательными ссылками на выбранные материалы).

В исследовании приняло участие 223 человека. Анализ и оценка эссе позволили сделать ряд выводов.

Большая часть респондентов предпочли работать с публицистическими сайтами, давая собственную оценку высказанным позициям, комментируя отдельные детали. Информация из официальных источников, как правило, констатировалась и поддерживалась. В 8% случаев респонденты обращались к научным статьям, характеризующим современную систему образования (не было рекомендовано, но и не запрещалось), при этом ограничивались изложением готовых суждений. В целом можно говорить о недостаточной аргументированности собственной позиции и некритическом восприятии чужого мнения, особенно если оно касалось не бытийной стороны жизнедеятельности системы образования, а ее нормативно-организационного обеспечения (например, ситуация с альтернативными оценками новых ФГОСов).

Наибольшее внимание привлекли такие темы, как обсуждение приоритетов образования, Национальный проект «Образование», стандартизация апробация Примерной программы воспитания школьников, цифровизация и информатизация системы образования, внедрение инклюзивного образования, русский язык и русская культура, педагогическое образование, конкурентоспособность российских вузов, выработка четкой и понятной стратегии развития высшего образования, духовно-нравственное воспитание, профориентация, работа с родителями.

Ранжируя обозначенные проблемы, мы получили следующую картину.

В число *высокорейтинговых* отнесены проблемы качества образования, внедрения нового федерального государственного образовательного стандарта, единого государственного экзамена.

*Качество образования в современной образовательной организации.* Респонденты подчеркивали, что важная задача обеспечения качества из сферы грамотного и теоретически обоснованного менеджмента и государственно-общественного сопровождения активно переводится в сферу развернутого контроля. Магистранты отметили результаты социологических опросов, в частности, на уровне общественного мнения подтверждающие наличие проблем качества, которые связаны с необоснованными нововведениями в школьном образовании, низким уровнем подготовки учителей и падением их авторитета, неоправданным снижением временных затрат на изучение разделов и тем (схема «сегодня изучили – завтра контрольная работа»). Комплекс проблем качества образования в текстах был связан и с разрывом между содержанием образования, методами и технологиями и образовательными результатами.

*Проблемы внедрения нового федерального государственного образовательного стандарта* связаны, кроме прочего, с недостатками тайм-менеджмента, недостаточно тщательной проработкой не столько концепции, сколько результатов конкретных разработок, текстов. Не остались без внимания респондентов комментарии и официальные обращения Александра Асмолова. Магистранты подчеркивают важность проблемы постоянного изменения перспективы, что не позволяет обучающимся, их родителям, педагогам,



администрации образовательных организаций чувствовать стабильность, уверенность в завтрашнем дне, устойчивость в образовательной сфере. Публичные дискуссии вокруг принятия новых ФГОС, материалы которых доступны и постоянно тиражируются в средствах массовой информации, сети Интернет, порождают дополнительные сомнения, неуверенность, скептицизм относительно возможностей организованного образования.

*Единый государственный экзамен и формы его проведения.* Несмотря на то, что многие магистранты являются действующими учителями, им более близкой оказалась позиция родителей. В этой связи внимание концентрировалось не столько на содержании, сколько на организационных решениях, самом факте неоправданного роста внешнего контроля качества образования детей. Отмечалось, что следствием становится рост школьных неврозов, стрессов, тревожности и т.п. Также выделено доминирование внешних требований («соблюдение правил»), некорректное обращение со школьниками («поиск шпаргалок, досмотры, тотальный надзор и т.п.»). Подчеркивалось, что официальная установка на повышение комфортности и прозрачности пока остается на уровне лозунга, призыва, не находящего существенного ответа в массовой практике. Кроме того, система ЕГЭ снижает субъективную значимость для обучающихся и их родителей учебных предметов, не включенных в данную систему. Содержательное наполнение ЕГЭ рассматривалось в связи с необходимостью уделять внимание проявлению критического мышления, творческих способностей обучающихся, живого общения учителя и учеников.

*Среднерейтинговую* группу составили проблемы учебно-методического обеспечения образовательного процесса, разобщенности субъектов образовательных отношений, некомпетентности педагогов, психологического здоровья педагогов, организации инклюзивного образования, требование инноваций.

*Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса* признается в качестве необходимой составляющей организации образования. К проблемным респонденты относят вопросы постоянных изменений в перечнях рекомендованных учебно-методических материалов (учебников, пособий).

В эссе подчеркивалось, что *разобщенность субъектов образовательных отношений* очевидна и для вертикали, и для горизонтали в системе образования. Как следствие, реальная системность, полисубъектность в образовании затруднены. Респонденты обратили внимание на снижение авторитета педагога как основу деформаций в отношениях учителя и учеников, учителя и родителей. Другое проявление данной проблемы – индифферентное отношение родителей к школьной жизни и школьным успехам ребенка, их самоустранение от участия во взаимодействии, которое предлагает школа.

*Некомпетентность педагогов.* Проблемы в профессиональной подготовке педагогов и в самореализации учителей в образовательном процессе подчеркивают многие респонденты. Они согласны с тем, что одна из очевидных проблем – нацеленность учителя на поиск негатива, незнания,

неделания. Проявлением этой проблемы выступает субъективное оценивание, которое очевидно для учеников и демотивирует их. В качестве позитивного факта оценивается разработка проекта «Учитель будущего», конкурсов для поддержки молодых ученых и исследователей.

*Психологическое здоровье педагогов.* Приводятся многочисленные факты нарушений психического здоровья педагогов, профессионального выгорания в связи со стрессогенностью педагогической деятельности, увеличивающимся количеством требований. Серьезные проблемы создают перегрузки педагогов, связанные с реализуемой в образовательных организациях моделью оптимизации, а также существенные изменения контингента обучающихся, например, рост числа детей, не владеющих в необходимых объемах русским языком, являющихся носителями иной культуры и традиций; требование специальной работы с одаренными детьми.

В эссе отмечалось, что *организация инклюзивного образовательного пространства* обоснована как идея, но недостаточно обеспечена не только ресурсно, организационно, но и на уровне широкого принятия в обществе. Задача одного субъекта (школы) интегрировать подменяется задачей для другого субъекта (родители, дети) интегрироваться; не учитываются реальные возможности детей оказывать помощь ребенку с особенностями. Респонденты отмечают значительное число публикаций, посвященных данному вопросу. Подчеркивают, что внедрение моделей инклюзивного образования невозможно без психолого-педагогической поддержки, качественной и целенаправленной подготовки педагогов-психологов, тьюторов.

Магистранты обратили внимание на то, что *установка на инновации* в последние десятилетия стала еще одной доминантой образовательного менеджмента. При этом инновации различного масштаба разрабатываются как внутри системы образования, так и активно навязываются ей извне. Целый ряд из них не столько нацелены на совершенствование образования, сколько позволяют решать частные задачи отдельных структур и сообществ. В качестве примера в одном из эссе была приведена цифровая «Платформа персонализированного образования для школы» (поддерживая идею, автор высказал сомнение относительно реалистичности массовой поддержки и использования данной инновации). В ряде случаев инновационность связывается с необходимостью разработки новых методов, поскольку имеющийся методический запас устарел, не соответствует запросам и особенностям современных детей и специфике современного содержания образования. Отмечалось, что одна из ведущих инноваций – широкое внедрение цифровых технологий, дистанционных технологий в профессиональное образование. Внимание магистрантов привлекли практики полного перехода на онлайн-курсы (Я. Кузьминов). Приведем одно из мнений респондентов: «Идея выглядит перспективно, это будет практично и такой подход экономит много времени, ведь не надо ехать в университет, а получать знания, не выходя из дома, сидя в своей уютной комнате. К тому же можно записать лекции и просматривать их в режиме оффлайн. Но помимо хорошего,

будет утрачиваться элемент социального воспитания и живой беседы, а также у студентов может развиваться халатное отношение к обучению. Не стоит забывать и о технических проблемах».

К группе *низкорейтинговых* можно отнести более трех десятков проблем. Отметим отдельные из них.

*Риски цифровизации и информатизации.* Закономерно подчеркиваются следствия неконтролируемого использования Интернета, нелимитированное общение в сети. Зависимость от смартфонов – проблема не только учеников, но и учителей.

*Дефицит молодых специалистов.* Эйджизм как дискриминация по возрасту присутствует в системе образования и волнует респондентов. Официальная установка на поддержку и повышенного внимания к молодым педагогам сталкивается с повседневностью, которая изобилует обратными примерами. Педагоги со стажем также все чаще становятся объектом негативных суждений, критики, не всегда обоснованных претензий. По сути, это лишь одно из проявлений проблемы неуважительного отношения человека к человеку, нарушений в отношениях.

*Проблема домашнего обучения.* Реакцию респондентов вызвала официальная статистика – на семейном обучении в стране находится 10% детей [Цикулина 2019]. Далеко не все они имеют объективные причины для непосещения школы, все более значительное их число остаются дома по решению родителей.

*Проблемы классного руководства.* Неблагополучие в данной части профессиональной деятельности обширно. Различные суждения вызвала установка «Семья воспитывает, школа учит». Аргументом к поддержке суждения стал принудительный характер назначения классных руководителей, установка на подмену функций и влияния родителей, конкуренция с семьей, попытка вмешательства в жизнь семьи. Отмечено, что профессиональная подготовка классного руководителя не ведется в рамках профессионального образования, студентов-будущих педагогов не учат решать актуальные педагогические ситуации.

*Снижение физической активности обучающихся.* Как один из факторов, сводящих на «нет» многие усилия по формированию здорового образа жизни, «образовательная гиподинамия» («82-85% дневного времени большинство детей и подростков школьного возраста проводит без движения» [Будут ли... 2019]) не компенсируется уроками физической культуры, большинство активных занятий разрабатываются и реализуются без необходимого учета интересов самих школьников.

*Смещение акцента в образовании с живого обучения на соответствие документам.* Респонденты подчеркивают: по факту педагог в настоящее время проводит больше времени с бумагами, чем с детьми.

*Адекватное оценивание образовательных результатов.* Респонденты подчеркивают, что претензии могут быть высказаны и в адрес ЕГЭ, и в адрес олимпиад и конкурсов. При этом нельзя приравнивать эти две формы

определения результатов образования. Один из респондентов подчеркивает: «Как родителю мне, безусловно, хотелось бы, чтобы мой ребенок в будущем умел справляться с поставленной задачей, а не искал пути обхождения системы, которая как идея может быть и не плоха, но по моему субъективному мнению требует многократных доработок». Отдельные респонденты увидели проблему в отсутствии установки и доступных способов оценивания креативности, творческого подхода к решению задач.

*Реконструкция сельских школ* отмечается отдельными респондентами как актуальная проблема отечественной системы образования в силу численности и качества этой части образовательных организаций. Респонденты положительно оценивают программу «Земский учитель», создание образовательных центров «Точка роста» для сельских школ.

*Практикоориентированность образования* рассматривается в контексте противопоставления теории и практики. Респонденты подчеркивают, что при всех усилиях образование сохраняет недостаточную ориентированность на применение. Отдельный аспект – практическая подготовка и адаптация к сфере профессиональной деятельности обучающихся вузов.

*Рейтингование школ* отмечается в качестве противоречивой практики: с одной стороны, оценивать работу школ необходимо, но используемая модель рейтингования создает напряженную обстановку, повышает интенсивность труда, вносит ненужную нервозность.

*Двухуровневая система высшего образования.* Респонденты согласны с проблемностью использования данной системы в России. Обращается внимание на сокращение срока обучения на первом уровне, который является наиболее массовым (4 года бакалавриата), снижение теоретического уровня подготовки. Отклик нашло мнение Анатолия Вассермана: «Будущему бакалавру приходится три-четыре года заучивать практически профессиональные рецепты, не имея понятия о теоретических основах этих знаний. Магистром же становятся после двух лет углубленного изучения теории, когда значительная часть практических навыков уже полузабыта. Это, безусловно, приводит к резкому падению эффективности образования, поскольку за шесть лет усваивается меньше, чем при классической системе за пять лет» [Гомзикова 2016].

*Буллинг* привлек внимание отдельных респондентов, не смотря на то, что в современный активный профессиональный педагогический лексикон данное понятие вошло не так давно. При этом проявления этого социального явления хорошо известны в системе образования, сложно определить их природу, причины роста и эффективные пути профилактики и преодоления. Магистранты обратили внимание на факты травли школьниками и родителями учителей. В одном из эссе поднимается вопрос о буллинге со стороны родителей по отношению к собственным детям. Очевидное насилие присутствует в распространяющихся практиках привлечения публичного внимания к жизни детей (видеосъемки, реалити-шоу и т.п.). «Процесс использования ребенка в качестве рекламного лица сокрушительно влияет как

на него самого, так и на маленьких зрителей, находящихся по ту сторону экрана», – отмечает один из магистрантов.

*Низкая мотивация, отсутствие интереса к обучению, нежелание/неумение учиться* – проблема образования не только в России, но и в мире в целом. Она тесно связана с неумением учиться, непосещением (прогулами) школы, что также приобрело массовый характер.

*Проблемы регионализации образования* связаны с различием качества образования в поселениях различного типа. Выстроена вертикаль, начинающаяся в малопрестижной сельской школе и заканчивающаяся обучением за рубежом как наиболее желательным. Внутреннее расслоение в системе образования очевидно и негативно оценивается респондентами.

*Поликультурное разнообразие обучающихся*, как правило, встречает негативную оценку педагогов, поскольку большинство из них не готовы работать с столь различными по уровню готовности к обучению школьниками.

*Невнимание к воспитанию*, в первую очередь патриотическому, культурному, эстетическому.

Рассматривая проблемы, магистранты пытались не только дать оценку, но и в отдельных случаях выделяли понятные им подходы к решению. При этом сформулировать что-либо конкретное удавалось не всегда. Приведем ряд суждений:

– (о новых проектах архитектуры образовательных организаций) «Если бы это рассматривалось лет так 10-15 назад. Заинтересовать школьников нашего времени, блуждающих в просторах Интернета, книжными полками... Мы как обычно запаздываем. Но все равно идея хорошая для будущих стабильных времен»;

– (о проблеме квалифицированных кадров) «Действительно, сегодняшние абитуриенты все реже выбирают профессию педагога, поскольку работа учителем предполагает стрессы, перенапряжение, проверку домашних заданий во внеурочное время и многие другие факторы, которые отпугивают учащихся. Я считаю, что современное поколение должно понимать, что труд педагога очень ценный и интересный, а также образованию необходимы молодые и перспективные кадры»;

– (о проблеме взаимоотношений «учитель-ученик») «Сейчас идеальный педагог, по моему мнению, тот, к которому не боится подойти ученик, не боится подойти и задать вопрос и не боится поделиться чем-то для себя очень важным. Учитель должен быть простым человеком, без наигранности, без маски»;

– (об образовании и личностном росте ребенка) «Проблемой, на мой взгляд, является незнание школьниками собственной психологии и психологии окружающих людей. Я считаю, что в школах необходимо ввести предмет, изучающий психологию человека. Здорово, если это будет и психология семейной жизни».

Таким образом, образовательное пространство в суждениях респондентов мозаично, четко дифференцировано на официальный, профессиональный и

бытовой уровни. Его событийность недостаточно привлекательна для магистрантов, что объективно затрудняет формирование субъектной позиции. Проблематизация в массе своей не критична и недостаточно обоснована собственными глубокими размышлениями. Вместе с тем, при специальном обращении к характеристикам образовательного пространства большая часть его актуальных характеристик, явлений, фактов в целом понятна респондентам, вызывает достаточно четкое отношение.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-00613а «Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем».

### **Библиографический список**

Александрова Е.А. Образовательное пространство: на перекрёстке субкультур // Народное образование. 2009. № 8 (1391). С. 234-238.

Будут ли школьники больше двигаться, если снизить учебную нагрузку [Электронный ресурс]. URL: <https://vm.edupressa.ru/gazeta/diskussiya/budut-li-shkolniki-bolshe-dvigatsya-e/> (дата обращения 17.01.2020).

Гомзикова С. Советское образование – лучшее? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.km.ru/v-rossii/2016/12/08/reforma-obrazovaniya-v-rossii/790193-sovetskoe-obrazovanie-luchshee> (дата обращения 17.01.2020).

Гураль С. К., Обдалова О. А. Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4. С. 90-94.

Цикулина С. Родители стали массово переводить детей на семейное обучение [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mk.ru/social/2019/09/16/roditeli-stali-massovo-perevodit-detey-na-semeynoe-obuchenie.html> (дата обращения 17.01.2020).

## ТЕМПОРАЛЬНЫЙ ОПЫТ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Валентина Николаевна Ярская-Смирнова

доктор философских наук, профессор, Институт социального и производственного менеджмента, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.  
e-mail: [jarskaja@mail.ru](mailto:jarskaja@mail.ru)

Статья акцентирует внимание на темпоральном, относящемся к определённом времени опыте автора по разработке программы гуманитаризации технического образования в период работы в техническом вузе. Осуществление инверсии времени позволяет попасть в 90-е гг и дать интерпретацию прошлых событий с позиций осмысления реформирования российского образования в контексте гуманитаризации. Опыт показан не только как наполнение времени гуманитарными дисциплинами на технических специальностях, но и в аспектах новых темпоральностей - открытия социально-гуманитарной специальности и становления научной школы социальной работы и социологии. Насколько социальное время многослойно и разнообразно, настолько разный наш жизненный опыт в различных темпоральностях. Дается критический анализ разрыва технического и гуманитарного направлений науки и образования.

**Ключевые слова:** гуманитаризация, темпоральность, социальное время, инверсия времени, социальная память

## TEMPORAL EXPERIENCE OF HUMANITARIZATION TECHNICAL EDUCATION

V. Yarskaya-Smirnova

Doctor of Philosophy, Professor, Institute of Social and industrial management,  
Yuri Gagarin Saratov State technical University  
e-mail: [jarskaja@mail.ru](mailto:jarskaja@mail.ru)

**Abstract.** The article focuses on the author's temporal, i.e., time-related experience in developing and mastering the program of humanization of technical education while working at a technical University. The implementation of time inversion allows the author to get into the past 90's and give an interpretation of past events from the standpoint of understanding the reform of Russian education in the context of its humanitarization. The experience of humanitarization is shown not only as filling time with humanitarian disciplines in technical specialties, but also in the aspects of new temporalities - the opening of a social-humanitarian specialty and the formation of a scientific school of social work and sociology. As much as social time is multi-layered and diverse, so different is our life experience in different temporalities. A critical analysis of the gap between the technical and humanitarian directions of science and education is given.

**Key words:** Humanitarization, Temporality, social Time, time inversion, social memory

В рефлексии событий прошлого мы совершает инверсию к памяти, в прошедшее время, которое может быть осмыслено по-разному. Каждый раз то, как мы интерпретируем ушедшее событие, зависит от культуры и ее современного облика. Понятие гуманитаризации технического образования включает не только введение в образовательные программы ряда гуманитарных дисциплин, но и абсолютную смену парадигмы преподаватель-студент, администрация-кафедра, переход в различных образовательных и обучающих пространствах к партнерским отношениям.

В определенном смысле гуманитаризация может означать и расширение, содержательно-семантическое насыщение и самих дисциплин, и какой-либо научной или технической проблемы за счет поиска её социального,

гуманитарного смысла. На помощь приходит и биографический масштаб, основанный на непосредственных формах переживания времени в жизненных ситуациях, в массиве прошлых событий есть воспоминания, которые настолько осязаемы, как будто это только что произошло.

Гуманитаризация в итоге не может не затронуть, в том числе, и важнейшую категорию *методологии* – науки о методе в широком смысле, раскрываясь в концептуальном аппарате, понятиях научного сообщества, научной картине мира, концепциях, технологиях, методиках, исследовательских программах, стандартах. Методология погружена в культуру, соответствует эпохе, *вспоминает* и переживает прошлое, заглядывая в будущее, действуя в настоящем.

До перехода в Политех в привычном линейном времени индустриального общества я читала лекции в СГУ на огромном потоке физфака, руководила Теоретическим философским семинаром (ТФС), куда собирались студенты не только физфака и не только СГУ. Тогда не было философского факультета, молодые гении рекрутировались из физиков и лириков, из них и формировалась аспирантура по философии. Некоторые активисты моего семинара стали затем известными деятелями и учёными (В. Гасилин, В. Хасин, Саратов), (Н.Кононов, СПб), многие помнят наши дискуссии по Гумилёву до сих пор.

Середина 80-х – время стагнации экономической, политической и социальной жизни советского общества. На кафедрах общественных наук вузов оставался неизменным джентльменский набор дисциплин: марксистская политэкономия, история КПСС, научный коммунизм. Философия оставалась в рамках марксизма, за исключением методологии науки, и я как физик увлекалась проблемой времени, защитила в АН СССР диссертацию *Время и предвидение*, показав гуманитарный и социокультурный диапазон проблемы.

Было, конечно, и предчувствие перемен. Методологическое обобщение релятивистских идей сегодня сопровождается обращением их в другие науки – социологию, литературу, психологию, искусство, естествознание. При всей бесспорности долголетнего лидерства физической теории с точки зрения разработанности и операциональности аппарата темпорального описания реальности, стали актуальными выступления против физикалистской интерпретации категории времени, разработка гуманистической концепции этого понятия в единстве социокультурных, экзистенциальных и психофизических форм времени человека. Появились следы гуманитаризации этой научной проблемы – время культуры, жизненный хронотоп, темпоральность культурно-исторической реконструкции, время детства и социальной политики, темпоральные концепции устойчивого развития и доступной среды.

В 1985-м меня пригласил на заведование кафедрой ректор Политеха, проф. А.И. Андрющенко, человека огромной внутренней культуры и неформальной эрудиции, военной выправки, классического воспитания. С его помощью удалось осуществить социально-гуманитарные инновации в техническом вузе – открыли отделение ВЦИОМ и первый в Саратове социологический центр (сегодня НОРЦМИ СГТУ). Ещё до официальной



министерской кампании гуманитаризации технического образования удалось ввести в учебный процесс историю философии, этику, эстетику, курс «познай самого себя» (психология личности), теорию и историю культуры.

Инверсия времени оказывается темпоральным механизмом памяти, совершается с временем перцепций, воспоминаний, биографии, жизненного пути. При переводе из СГУ в Политех студенты удивлялись необходимости досдачи пяти гуманитарных дисциплин, которые читались на всех факультетах и специальностях без исключения. Еще один важный аспект проблемы состоит в том, что время жизни социального субъекта всегда определяется лишь в определённом культурном контексте.

Благодаря гуманитаризации весной 1991 г. политех попал в пятерку вузов, получивших право на подготовку новой специальности, связанной с гуманитарной перестройкой отношения к человеку, появились кафедры социальной работы, психологии, антропологии и социологии. Закончив магистратуру Гётеборгского университета, пришла заведовать кафедрой социальной работы и стала лауреатом премии Президента РФ Елена Ярская-Смирнова. Наш первый выпуск гуманитариев в техническом вузе – специалистов и магистратуры по соцработе был выдающимся – руководители социальных служб и администраций, научные кадры вузов Саратова, Москвы, С-Петербурга, даже Лондона, Мельбурна (Катя Печёнкина) и Нью-Йорка (Надя Шапкина). Позже социальная работа как специальность оформилась во многих университетах и пединститутах, кафедра стала предметом профессиональной гордости.

Старт новой образовательной **программы** изменил статус политехнического института на многопрофильный вуз, который благодаря этому нововведению стал Техническим университетом. *Будущее не может возникнуть из небытия: мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым* [Дюркгейм 1996: 45-46]. Открыли магистратуру, аспирантуру, докторантуру по социально-гуманитарным направлениям. диссертационный совет, за 23 года работы - более 400 защит (20 докторских), высокая оценка ВАК, сформировалась мощная научно-педагогическая школа социального направления. Сильную научную социологическую школу высокую квалификацию преподавателей хорошо знали в России, в её состав вошли заслуженные деятели науки и почетные работники высшего профессионального образования РФ, обладатели правительственных наград.

Зачем же гуманитаризация технарям? Вообще-то в основе своей профессия инженера производна от культуры, это – генератор инноваций, организатор команды, а важнейший дискурс инженерного образования – направленность на улучшение качества жизни населения, социальной безопасности. Поэтому жёстко противопоставить социальное и техническое образование – значит серьезно навредить обществу. Недаром мировое сообщество говорит о междисциплинарном знании, эта очевидная истина не принимается во внимание не только в повседневном, обывательском менталитете, но и на высоких уровнях управленческого сознания, и когда

сознательно отделяют техническое образование от социального – это шаг назад даже от периода первых шагов гуманитаризации.

Время постмодерна характеризовали именно как сочетание оценок-комбинаций: *размытость, неопределенность, фрагментарность и переменчивость ценностных ориентаций, установок, социального настроения, общественных и личных интересов* [Тощенко 2015: 659]. Однако наши студенты – это кадры для субъекта РФ, специалисты, руководители, эксперты, профессионалы – не только инженеры, но и соцработники, социологи. Это творческие личности, их квалификации определена не только урбанистическим, техническим и технологическим содержанием жизни современного общества, но и потребностью в реформировании, обеспечении гуманитарного и социологического сопровождения и мониторинга.

Современное понимание научного темпорализма, семантическое содержание категории социального времени обусловлено и сложностью многослойных взаимодействием социальных страт, групп и когорт, технократическим режимом и ускорением социальных процессов. Сорокин и Мертон говорили о состоянии *системы времени – расплате отражения социальной деятельности группы* [L. Coser and R. Coser 1990: 191]. По многим причинам профессия инженера производна от культуры, это - генератор инноваций, организатор команды, он с радостью впитывает в себя, кроме индустриальных технологических знаний, широкий пласт гуманитарной науки, культуры и глубокого понимания социума.

Политех многому научил и показал примеры темпоральной целеустремленности, конкуренции, уважения и самоотдачи, а одновременно лживости, некомпетентности, эгоизма. 35 лет оказались целой эпохой борьбы за гуманитаризацию не только учебного процесса, но и отношений агентов науки, образования, обучения, доказательств целесообразность функционирования в техническом университете социального профиля – с учётом не только инженерно-технического, но и социального развития региона.

Получили объяснение темпоральность значительного научно-образовательного потенциала в университете соответствием профилей заявленных социальных и необходимых инженерных профессий в контексте современной урбанистики, энергетики, цифровизации. Прогнозируют рекрутинг будущего времени следующего поколения, ренессанс профессии, моделирование социального статуса инженера, отказ от перекосов профилизации (абсолютный флюс Козьмы Пруткова). Можно назвать ключевые характеристики этой социальной группы: доверие, солидарность, культурный капитал, мобильность, нелинейная темпоральность.

Лишь когда отступает однотонная линейность, основой объединения *социально-гуманитарного и технического* научно-образовательного потенциала выступают качество и результативность научной работы, расширение проблемного поля эмпирических исследований, эффективности обучения. Термин фактор времени акцентирует внимание на том обстоятельстве, что время выступает активно действующим свойством процессов, создавая

определённый темпоральный фон, демонстрируя обусловленность времени подготовки, повышения квалификации, ротации кадров, с учётом инженерно-технического, но и социально-гуманистического развития.

Проблема времени находит междисциплинарное раскрытие и решение на пути создания комплексного образа и активного темпорального фактора развития. Гуманитаризация, однажды начавшись, не должна заканчиваться: университет может опереться лишь на сильную социально-гуманитарную основу собственной темпоральности и научный статус мощного вуза, как и многие наши вузы – многострадального, зависящего от руководящих рейтингов и множества субъективных факторов и решений. *Настолько время разнообразно, насколько разные мы сами и насколько разнообразны наши многослойные жизненные пути* [Ярская 2015: 92]. Тем более, что это зависит от того, насколько сложно и с переменным успехом переплетаются во времени гуманитарные и технократические тенденции российской социальной жизни, российской науки, российского образования.

#### **Библиографический список**

Дюркгейм Э. Социология образования. Пер. с фр. Т.Г. Астаховой /М.: ЦСО РАО-ИНТОР, 1996. -80с. ISBN 5-87199-036-3

Тощенко Ж. Фантомы российского общества. М., Центр социологических исследований, 2015. - 668 с. ISBN 978-5-906001-22-1

Ярская В. Калейдоскоп времени. Следы биографии. – М. ООО «Вариант», 2015. – 243 с. ISBN 978-5-00080-029-4

Coser Lewis and Coser Rose. Time Perspective and Social Structure // The Sociology of Time. Edited by John Hassard. University of Keele: London: Macmillan, 1990.

## РАЗДЕЛ 2

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК КОРРЕКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Татьяна Александровна Беспалова

кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ  
физического воспитания, институт физической культуры и спорта СГУ

имени Н.Г. Чернышевского, Саратов

e-mail: tatanabesp64@mail.ru

В ходе настоящего исследования была оценена динамика психического состояния учащихся в ходе уроков физической культуры. Были использованы 2 формы уроков физической культуры: урок «повторение» и урок «объяснение». В ходе урока физической культуры уровень внимания школьников повысился. Это возможно за счет активного участия школьников в уроке, повышения их заинтересованности к изучаемому материалу. В конце урока физической культуры «повторения» уровень внимания школьников повысился в большей степени, чем после урока «объяснения». Повышение мотивации школьников к активному участию в уроке способствует гармонизации их психического состояния и повышению их умственной работоспособности.

**Ключевые слова:** динамика психического состояния учащихся, память, внимание, урок физической культуры, здоровьесберегающие технологии

#### PSYCHOLOGICAL STATE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS A CORRECTOR OF THE EFFECTIVENESS OF USING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

T.A. Bespalova

Candidate of medical sciences, associate Professor, head of the Department of theoretical  
foundations of physical education, Institute of physical culture and sports,

Saratov State University

e-mail: tatanabesp64@mail.ru

**Abstract.** In the course of this study, the dynamics of the mental state of students during physical education lessons was evaluated. 2 forms of physical education lessons were used: the lesson "repetition" and the lesson "explanation". During the lesson of physical culture, the level of attention of students increased. This is possible due to the active participation of students in the lesson, increasing their interest in the material being studied. At the end of the physical education lesson "repetition", the level of attention of students increased to a greater extent than after the lesson "explanation". Increasing the motivation of students to actively participate in the lesson helps to harmonize their mental state and improve their mental performance.

**Key words:** dynamics of students ' mental state, memory, attention, physical education lesson, health-saving technologies

Использование в учебном процессе здоровьесберегающих технологий, учитывающих индивидуальные особенности личности учащегося, проявляющиеся в его интересах, способностях, его деятельности, отношении к

окружающим людям, активности, позволит сохранить и укрепить здоровье ребенка [Павленкович 2016: 20; Беспалова 2018: 194].

В ходе настоящего исследования была оценена динамика психического состояния учащихся 5 класса в ходе уроков физической культуры.

Психическое состояния школьника является подвижным элементом его психологии. Умелая психодиагностика психического состояния школьника может многое сказать о состоянии его эмоциональной сферы, прогнозировать его поведение в школе и дома, внести коррективы образовательный процесс. Грамотно организованный процесс обучения поможет укрепить и восстановить здоровье ребенка, улучшить его психоэмоциональное состояние [Беспалова 2015: 23].

Для составления представления о психологическом состоянии школьника на уроках физической культуры необходимо оценить его психоэмоциональное состояние и оценить динамику уровня внимания школьников на уроках физической культуры, проведенных в различных формах.

В ходе выполнения исследования были использованы несколько основных методов: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование.

Воспитание и обучение человека всегда было очень сложной задачей. Даже при нормальных, стабильных стадиях развития общества возникают различные проблемы в воспитании и обучении.

В связи с тем, что в настоящее время интенсивно развиваются школьные педагогические технологии и появилось много различных направлений, возникает необходимость их дифференцированного применения в зависимости от уровня развития психических процессов и функций ребенка.

Одной из базовых задач школы является формирование у учащихся мотивации к здоровому образу жизни, сохранению своего физического и психического здоровья. Здоровьесберегающие технологии, направленные на сохранение и укрепление физического здоровья детей, применяются на протяжении всего пребывания ребенка в школе с 1 по 11 классы: режим дня, режим питания, график прогулок [Павленкович 2017: 306; Царева 2016: 96].

Особое внимание в связи с этим нужно уделять технологиям, направленным на сохранение и стабилизацию психического здоровья детей. Ни для кого не секрет, что у детей, обучающихся в общеобразовательных школах, при переходе из начальной школы в среднее звено резко падает успеваемость.

К *причинам, приводящим к резкому падению уровня учебной мотивации*, и соответственно к снижению уровня успеваемости, выделяются следующие:

Самая главная – *эмоциональный дискомфорт*, который связан с повышенными требованиями (зачастую разными – у каждого педагога свои требования), рвется тесная связь учеников с учителями, у детей пятых классов проявляется острая потребность в покровительстве, сочетается со стремлением демонстрировать независимое демонстративное поведение.

Вступление ребенка в подростковый возраст, в котором отмечается беспокойство, связанное с половым созреванием, компенсировать его подростки пытаются через желание и стремление к доминированию. Это беспокойство связано с осознанием проблем в физическом здоровье, что влияет на снижение самооценки.

*Усложнение речевого материала и низкий уровень развития коммуникативных навыков.* Поэтому, когда говорят о здоровьесберегающих технологиях, применяемых при обучении детей при переходе из младшей школы в среднее звено, нужно говорить, прежде всего, о технологиях, направленных на создание эмоционального благополучия.

Отсюда вытекает основная цель деятельности педагога, который в процессе реализации здоровьесберегающих технологий должен обеспечить эмоциональное благополучие подростка. Основными задачами здоровьесберегающих технологий является:

- обеспечение благоприятной психологической атмосферы в классе, создание условий для удовлетворения потребностей ребенка в безопасности;
- развитие у школьников способности к самопониманию, формированию положительного образа "Я" и навыков конструктивного выражения эмоций, снятия состояния эмоционального дискомфорта, т.е. обучение подростка приемам и методам овладения своим волнением;
- расширение функциональных и операционных возможностей подростка, формирование у него необходимых знаний и навыков, ведущих к повышению результативности деятельности чувству уверенности в своих силах;
- совершенствование способов взаимодействия с окружающим миром и людьми, в преодолении барьеров в общении, достижении взаимопонимания.

Разработка комплекса мер по снятию перегрузки, сохранению и укреплению здоровья обучающихся в настоящее время является чрезвычайно актуальной задачей. Современную школу необходимо рассматривать как пространство заботы о здоровье учащихся и педагогов.

Школа, содействующая сохранению и укреплению здоровья учащихся:

- создаёт условия для сохранения и укрепления здоровья учащихся;
- стремится повысить академическую успеваемость учащихся;
- придерживается концепции социальной справедливости и социального равенства;
- создаёт безопасную и предрасполагающую к обучению школьную обстановку;
- вовлекает школьников в активную деятельность по укреплению здоровья, делая их полноправными партнёрами в деле реализации программ школьного здравоохранения;
- рассматривает проблемы здоровья и образования как взаимосвязанные, обеспечивая целостный подход к их решению;
- заботится о здоровье и благополучии всех сотрудников школы;

- налаживает активное сотрудничество с родителями и местным сообществом;
- организует и проводит мероприятия по укреплению здоровья, как неотъемлемого компонента школьной жизни.

Кардинальные изменения в системе образования выдвигают на первый план вопросы бережного отношения к личности обучающихся, их здоровью ребенка, в том числе и психического. Объективным показателем неблагополучия является то, что здоровье школьников уменьшается по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад.

В школах области проводится работа по укреплению и сохранению здоровья школьников. Сложилась своя система оздоровления учащихся, разработаны и используются различные здоровьесберегающие технологии, сформировался коллектив единомышленников в этом направлении.

Работа педагогического коллектива школы ориентирована на выполнения образовательных стандартов, а значит, в ее основе лежит требование полноценного и гармоничного развития ребенка в соответствии с его физическими и психическими возможностями. Активно ведется работа по обучению учащихся здоровому образу жизни, по внедрению здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс. Изучаются и прорабатываются такие вопросы здоровья, как увеличение количества абсолютно здоровых учащихся, снижение числа хронических заболеваний, диагностика, оздоровительные физиотерапевтические мероприятия и другие.

При проведении обучения сельской школе Саратовской области детей, переходящих из начальной школы в среднее звено, широко используются рекомендуемые в литературных источниках здоровьесберегающие технологии для детей такого возраста: технология Эльконина-Давыдова, технология наглядного моделирования, технология психогимнастики (автор Чистякова), обучение приемам экотерапии, а также нетрадиционные технологии (кинезиология, арттерапия, сказкотерапия, амплификация). Вышеуказанные технологии положительно влияют на активность коры головного мозга.

Для создания у детей этого возраста положительного отношения к познавательной деятельности, направленной на развитие мыслительных процессов, рекомендовано применять стратегию успеха. При организации учебных занятий следует использовать содержательную оценку, то есть в развернутой форме показывать, что ребенок может, что умеет, к чему может приобщиться. Указание на наметившийся прогресс, успех является обязательным компонентом такой оценки. Отсюда вытекает, что здоровьесберегающей эффективной технологией для детей при переходе в среднюю школу является и технология педагогической поддержки. Эффективность применения вышеперечисленных технологий зависит от реализации ряда принципов, которые должны определять характер взаимоотношений педагога и детей: принцип партнерского общения, принцип

гуманного отношения к детям; принцип творчества и спонтанности – все дети обладают природной способностью к творчеству.

Здесь необходимо отметить, что должна соблюдаться преемственность в работе по применению технологии между учителями-предметниками, воспитателями и руководителями кружков школы.

Урок физической культуры, имеющий низкий уровень сложности по оценкам гигиенистов, призван не только совершенствовать физическую подготовленность учащихся, формировать у школьников ориентации на здоровый образ жизни, но и гармонизировать процесс обучения школьников в целом.

Эффективность применения здоровьесберегающих технологий напрямую зависит от личностной и методической грамотности педагога. Так же эффективность применения здоровьесберегающих технологий при работе с детьми напрямую зависит от здоровья самого педагога. Данные исследований показали, что уровень невротических реакций у педагогов постоянно повышается и зависит напрямую от стажа и преподаваемого предмета. Среди факторов, провоцирующих невротические реакции педагогов: стиль общения педагогов, технология опросов, педагогическая нагрузка, особенности питания.

При позитивном стиле общения педагог выслушивает учеников, меньше их перебивает, возражения принимает спокойно и приглашает других учеников к обсуждению этих вопросов, в его речи больше положительных прилагательных (хорошо, отлично, прекрасно), лицо выражает радость, удовлетворение. У педагогов с таким стилем общения уровень невротических реакций ниже. У них преобладают позитивные реакции, меньше категорических оценок действий детей, наблюдаются разнообразные виды опросов, дети более активны и свободны. Учащиеся больше участвуют в управлении учебной деятельностью на уроке. Анализ психического здоровья педагогов показывает, что для формирования здоровья детей необходимо создать условия педагогам, чтобы они не только своими знаниями, но и собственным примером показывали ученикам путь к здоровью. Следует отметить, что работу по устранению психической деформации личности педагога следует начинать с основ теории, то есть с убеждения самого педагога, что он нуждается в этих мероприятиях. Педагогам следует строить работу с детьми с применением тех форм и методов, которые учитывают природные мотивационные установки и на этой основе формировать позитивное поведение, направленное на самоусовершенствование своего тела, на здоровый образ жизни, сохранение и укрепление своего здоровья.

Настоящее исследование было проведено в сельской школе Саратовской области. В ходе исследования было определено психическое состояние 12 учащихся 5 класса. У учащихся 5 класса в сетке школьного расписания урок физической культуры находился в четверг 4 и 5 часами. Согласно данным литературных источников умственная работоспособность в конце недели и на последних уроках снижена, следовательно, после проведения урока физической культуры следовало ожидать повышения умственной работоспособности



учащихся. Справедливо предположить, что повышение мотивации для активного участия в уроке школьников будет способствовать гармонизации их психического состояния и повышению их умственной работоспособности.

Перед уроком физической культуры и после него мы оценили психическое состояние учащихся.

В настоящем исследовании были использованы 2 формы уроков физической культуры: урок «повторение» и урок «объяснение».

Память играет огромную роль в нашей жизни. Благодаря памяти расширяются познавательные особенности человека, обеспечивается целостное развитие личности. Память лежит в основе обучения. Педагогическая деятельность учителя физической культуры неразрывно связана с совершенствованием различных видов своей памяти у школьников. При определении типов памяти (зрительной, слуховой, моторно-слуховой и комбинированной) использовалась специальная методика (Приложение 2).

При изучении объемных характеристик зрительной памяти у школьников установлено, что объем на воспроизведение составил  $64,4 \pm 2,2\%$ . Объем слуховой памяти у школьников составил  $60,0 \pm 2,1\%$ . Этот показатель был только на 6% ниже, чем объем зрительной памяти. Этот факт указывает на то, что значение зрительной и слуховой памяти велико у школьников 5 класса.

Объем моторно-слуховой памяти у школьников составил  $79,0 \pm 2,8\%$ .

При изучении объемов комбинированного восприятия материала (с помощью зрительной, слуховой и двигательной сенсорных систем) установлено, что такой вид у школьников составил  $85,2 \pm 2,2\%$ .

В дальнейшем мы определили объем словесно-логической памяти у школьников. Оказалось, что объем словесно-логической памяти составил у школьников  $93,8 \pm 1,3\%$ .

Таким образом, значимость словесно-логической памяти у школьников выше, чем других видов памяти, объемы комбинированного и слухового видов памяти чуть больше, чем зрительного и моторного видов памяти. Следовательно, при проведении преподавания в 5 классе сельской школы Саратовской области учитель, в том числе и физической культуры, должен воздействовать на рецепторные окончания именно этих сенсорных систем для улучшения качества восприятия учениками нового материала и его закрепления.

Устойчивость внимания школьников оценивалось непосредственно перед уроком и в конце уроков при помощи теста "Перепутанные линии". Непосредственно перед исследованием был проведен инструктаж школьников. Для проведения исследования им были розданы стандартные бланки с перепутанными линиями.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у учащихся 5 класса устойчивость внимания в начале урока составляла  $80,3 \pm 1,6$ , а в конце урока повторения –  $93 \pm 2,1\%$ , что было достоверно выше ( $p \leq 0,05$ ) и свидетельствовало о повышении уровня внимания в конце урока физической культуры. В конце урока объяснения устойчивость внимания составляла  $86,3 \pm$

3,1% ( $p \geq 0,05$ ).

На основании величины внимания, обследуемые нами школьники, были разделены на три группы:

- 1 – с высоким уровнем внимания (80-100%),
- 2 – со средним уровнем внимания (50-70%),
- 3 – с низким уровнем внимания (до 40%).

В начале урока физической культуры высокий уровень внимания присутствовал у 18% учащихся, средний уровень – у 61%, а низкий – у 21%.

В конце урока физической культуры «повторения» средний уровень внимания был выявлен у 81% учащихся, в то время как высокий уровень внимания был у 19%.

В конце урока физической культуры «объяснения» средний уровень внимания был выявлен у 75% учащихся, в то время как высокий уровень внимания был у 19%, низкий уровень – у 6%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в ходе урока физической культуры «объяснения» и «повторения» уровень внимания школьников повысился. Это возможно за счет активного участия школьников в уроке, повышение их заинтересованности в уроке. Однако в конце урока физической культуры «повторения» уровень внимания школьников повысился в большей степени, чем после урока «объяснения». Полученные данные дают возможность использовать различные формы урока физической культуры для повышения работоспособности школьников и оптимизации их психического состояния.

Значимость словесно-логической памяти у школьников выше, чем других видов памяти. Объемы комбинированной и слуховой памяти чуть больше, чем зрительной и моторной памяти. Использование во время урока физической культуры методов и приемов, способствующих активации различных видов памяти, позволит улучшить восприятие учебного материала школьниками.

В ходе урока физической культуры уровень внимания школьников повысился. Это возможно за счет активного участия школьников в уроке, повышение их заинтересованности к изучаемому материалу. В конце урока физической культуры «повторения» уровень внимания школьников повысился в большей степени, чем после урока «объяснения».

#### **Библиографический список**

Беспалова Т.А. Двигательная активность школьников младших классов как компонент здорового образа жизни // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 194-198.

Беспалова Т.А. Формирование физической культуры как средства коррекции психологического статуса школьников // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования. Сб. науч. ст. Елабуга. 2015. С. 22-26.

Павленкович С.С. Формирование культуры здоровья и здорового образа жизни подростков в условиях школьного образовательного пространства // Проблемы теории и

практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. Махачкала. ДГПУ. 2016. С. 20-23.

Павленкович С.С. Сохранение и укрепление здоровья школьников как психолого-педагогическая проблема // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения: мат. Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: Саратовский источник. 2017. С. 306-312.

Царева Н.М., Царева Ю.А. Комплекс системы ГТО как один из факторов развития здоровьесберегающей компетентности различных групп населения // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе. 2016. Махачкала: ДГПУ. 2016. С. 96-99.

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ\*

Светлана Викторовна Бубнова

Педагог-психолог «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам №1» г. Саратов

e-mail: [svetlana.bubnova.97@mail.ru](mailto:svetlana.bubnova.97@mail.ru)

Марина Дмитриевна Коновалова

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, руководитель Лаборатории инклюзивного обучения ФГБОУ ВО «Саратовский государственный национальный исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского» г. Саратов

e-mail: [mdkonovalova@gmail.com](mailto:mdkonovalova@gmail.com)

В статье подчёркивается важность изучения эмоционального состояния студентов первого курса в период адаптации к профессиональному обучению. Для успешного управления учебно-воспитательным процессом студентов необходимо учитывать, что с поступлением в высшее учебное заведение они попадают в непривычную социальную и учебную среду, к которой предстоит адаптироваться. На примере изучения первокурсников Саратовского национального исследовательского государственного университета показаны различия эмоционального реагирования студентов, обучающихся по юридическим направлениям и студентов педагогического направления подготовки.

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, эмоциональное состояние, обучение в ВУЗе, юридическое образование, тревожность.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF EMOTIONAL STATES OF STUDENTS OF DIFFERENT DIRECTIONS OF PREPARATION IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO EDUCATION AT THE UNIVERSITY

S. V. Bubnova

Teacher-psychologist "Boarding school for students in adapted educational programs No. 1",  
Saratov.

e-mail: [svetlana.bubnova.97@mail.ru](mailto:svetlana.bubnova.97@mail.ru)

M. D. Konovalova

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Special Needs Education, Head of inclusive education laboratory of Saratov State University, Saratov, Russia

[mdkkonovalova@gmail.com](mailto:mdkkonovalova@gmail.com)

**Abstract.** The article emphasizes the importance of studying the emotional state of first-year students in the period of adaptation to vocational training. For successful management of the educational process of students, it is necessary to take into account that when they enter a higher educational institution, they fall into an unusual social and educational environment, which they have to adapt to. On the example of studying freshmen of the Saratov National Research State University, the differences in the emotional response of students studying in legal areas and students of pedagogical training are shown.

**Key words:** adaptation, maladaptation, emotional state, education at a university, legal education, anxiety.

Проблеме адаптации в современных психолого-педагогических исследованиях уделяется большое внимание. Адаптация рассматривается как

---

\* Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№20-013-00534 А)

динамический и многоуровневый и многосторонний процесс. Наиболее изученными являются социальный, психологический, педагогический и профессиональный аспекты адаптации [Андреева 2006: 53].

В процессе адаптации личность входит в новые социальные группы, приобретает новые социальные роли, что сопровождается определенной перестройкой самой личности. Адаптацию студентов к обучению в вузе следует рассматривать именно с этих позиций: студент включается в новую социальную среду, выполняет новую для себя деятельность, что ведет к изменению устойчивых личностных отношений ко всем компонентам образовательного процесса и жизненной перспективы [Прохоров 2004: 44].

Такая ситуация нередко приводит к ломке привычного учебного стереотипа, что повышает риск возникновения стрессовых реакций. В связи с этим период адаптации рассматривается как период повышенной уязвимости, что может приводить к снижению успеваемости, трудности в установлении социальных контактов и пр. Факторы, которые обуславливают динамику процесса адаптации личности, в первую очередь связаны с характеристиками высшей нервной деятельности, эмоциональной устойчивости. Однако и социальные факторы приобретают в некоторых случаях решающее значение. Учет индивидуальных особенностей каждого студента при включении его в новые виды деятельности и отношений дает возможность избежать дезадаптационного синдрома и сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным [Просецкий 1998: 188].

Многообразие эмоциональных проявлений человека давно вызывало у отечественных и зарубежных психологов как научный, так и практический интерес. Эмоциональные состояния подробно изучаются во многих областях психологической науки, включая возрастную психологию, клиническую психологию и специальную психологию.

Ряд отечественных психологов: С.Л. Рубинштейн, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, Б.И. Додонов и др. в своих работах придерживаются деления эмоциональных состояний на собственно эмоции, чувства, настроение, аффекты и стресс. Дифференцированным признаком в данном случае выступают психологические особенности и закономерности протекания каждого явления [цит. по Маклаков 2002: 113]. Наряду с вышеперечисленными эмоциональными состояниями в психологии также выделяют состояние фрустрации. В разные периоды времени в отечественной науке феномен фрустрации изучали такие авторы как: Ф.Е. Василюк, А.И. Еремеева, Э.И. Киршбаум, Н.Д. Левитов, А.Б. Леонова и др. [Додонов 1977: 33].

Эффективное поведение личности в период адаптации к профессиональному обучению предполагает определённый уровень сформированности и функционирования эмоциональной сферы. Проявления эмоциональной сферы личности занимают одно из ведущих мест в структуре состояния адаптации, выступают критерием способности к адаптации и фактором, определяющим степень её успешности. Эмоциональные особенности являются системообразующим компонентом целостной адаптационной

системы, обеспечивающей эффективное поведение личности в процессе адаптации.

В нашем исследовании предполагалось установить различия в эмоциональных состояниях студентов-первокурсников разных направлений подготовки. Для этого было проведено сравнительное исследование особенностей эмоциональных состояний первокурсников. Всего в исследовании приняло участие 80 человек, 2 группы по 40 первокурсников факультета психолого-педагогического и специального образования и юридического факультета.

Были использованы следующие методики: опросник Ч.Д. Спилбергера (модификация Ю.Л. Ханина), индикатор копинг-стратегий Д.Амирхана (адаптация Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский), опросник САН.

У первокурсников факультета психолого-педагогического и специального образования с помощью опросника Спилбергера были выявлены следующие показатели: среднее значение ситуативной тревожности составляет  $37,7 \pm 6,7$  баллов. Данный показатель соответствует умеренному уровню тревожности. Средний показатель личностной тревожности также находится в пределах умеренного уровня и составляет  $37,2 \pm 6,4$  балла. Большую часть составили студенты с умеренным уровнем тревожности – 30 человек, что составляет 75% от обследованных первокурсников факультета психолого-педагогического и специального образования. Всего у 4 из обследованных первокурсников данного факультета выявлен низкий уровень тревожности, что составляет 10%, у 6 обследованных первокурсников данного факультета наблюдается высокий уровень тревожности, что составляет 15%.

В ходе проведения исследования эмоциональных особенностей студентов первого курса юридического факультета, с помощью опросника Спилбергера были выявлены следующие показатели: среднее значение ситуативной тревожности по группе составляет  $38 \pm 6,1$  баллов. В процентном соотношении в данной выборке превалирует наличие студентов с умеренным уровнем тревожности, как реактивного состояния, так и личностной черты – 80% опрошенных (32 человека). У 15% респондентов выявлен низкий уровень тревожности, всего 5% составили от общего количества испытуемых составили студенты с высоким уровнем тревожности. Средний показатель личностной тревожности составил  $41,6 \pm 6,7$  баллов, что соответствует умеренному уровню тревожности.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что в обеих выборках превалирует умеренный уровень тревожности, как реактивного состояния, так и личностной черты студентов в период адаптации к профессиональному обучению.

Обобщённые результаты исследования двух групп студентов с помощью опросника Спилбергера представлены в таблице 1.

Обобщённые результаты исследования студентов

Уровень тревожности	Количество баллов	Число студентов	
		Факультет ППиСО	Юридический факультет
Низкий уровень	до 30 баллов	4	6
Умеренный уровень	31 – 44 балла	30	32
Высокий уровень	45 и более	6	2

Студенты, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Для них важно смещение акцента с безусловной требовательности и категоричности, связанной с высокой значимостью решаемых задач на большее осмысление содержания деятельности, а также поэтапное планирование ее реализации.

Для людей с низкой тревожностью, напротив, требуется повышение активности, акцентирование мотивационных компонентов деятельности, усиление заинтересованности, пробуждения чувства ответственности в решении поставленных задач [Дерманова 2002: 98].

Поведение студентов с умеренным уровнем тревожности характеризуется широким диапазоном индивидуальных различий. Студенты данной категории отчасти активны и общительны, вовлечены в групповую деятельность, чаще спокойны, но наряду с этим, встречаются ситуации, когда они демонстрируют не обоснованное беспокойство.

При умеренном показателе уровня тревожности встречается адаптивный вид тревожности, способствующий выбору эффективных способов поведения в психотравмирующих ситуациях. Адекватный уровень тревожности помогает студентам эффективно адаптироваться в профессиональную образовательную среду.

Следующим этапом эмпирического изучения эмоционального состояния студентов в период адаптации к профессиональному обучению стало определение типа стресс-совладающего поведения по методике Амирхана.

После итоговой обработки результатов были получены данные, основываясь на которых можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев студенты первого курса факультета психолого-педагогического и специального образования при решении возникших трудностей учебного или социально-бытового характера нацелены на стратегию разрешения проблем. Максимальные показатели по данной шкале отмечались у 26 опрошенных, что составляет 65% от общего количества студентов.

У 22,5% исследуемых студентов ведущей оказалась стратегия поиска социальной поддержки. Это активная поведенческая стратегия, при которой

человек для эффективного разрешения проблемной ситуации обращается за помощью и поддержкой к людям, входящим в ближайшее окружение: семья, друзья, значимые лица.

У 12,5% опрошенных студентов ведущей оказалась стратегия избегания проблем. Такие люди склонны избегать неудачи с помощью ухода от контакта с окружающей его действительностью. Стоит учесть, что в зависимости от конкретной стрессовой ситуации данная стратегия может носить и адекватный характер.

Наиболее эффективным, по мнению психологов, является использование всех трёх поведенческих стратегий в соответствии со сложившейся ситуацией. В отдельных случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему важна поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать возникновения проблемной ситуации, заранее прогнозируя её негативные последствия [Сирота 1994: 63].

*Таблица 2*

Обобщённые результаты исследования студентов по методике Д.Амирхана

Стратегии поведения	Число студентов	
	Факультет ППиСО	Юридический факультет
Стратегия поиска социальной поддержки	9	7
Стратегия избегания проблем	5	3
Стратегия разрешения проблем	26	30

Итоговая обработка ответов, полученных в ходе исследования студентов юридического факультета дала следующие результаты:

- стратегия разрешения проблем оказалась ведущей у 30 студентов, что составляет 75%;
- стратегия поиска социальной поддержки выявлена у 7 испытуемых, что составляет 17,5%;
- на стратегию избегания проблем нацелены всего 3 студента, что составляет 7,5%.

Заключительный этап исследования студентов проходил с помощью опросника САН. Данный опросник позволил выявить актуальный уровень характеристик самочувствие, активность, настроение, от которых напрямую зависит эмоциональное состояние студентов в период адаптации.

Полученные результаты были обработаны согласно инструкции опросника и представлены в таблице 2.

*Таблица 3*

Результаты исследования студентов с помощью опросника САН

Шкала \ Факультет	Факультет ППиСО	Юридический факультет
Самочувствие	5,1±0,23	5,0±0,28
Активность	5,0±0,28	5,1±0,23
Настроение	5,4±0,21	5,3±0,24



Сравнительный анализ показал, что между средними значениями обеих выборок не отмечается существенных различий, что подтверждается и результатами предыдущих исследований.

Сравнительный анализ полученных результатов по вышеперечисленным методикам исследования показал, что существенных отличий в преобладании коппинг-стратегий у студентов не выявлено. Данная тенденция может говорить о том, что на начальном этапе адаптации студентов к профессиональному обучению не отмечается серьёзных различий в уровне эмоционального реагирования и выборе стратегий действия в стрессовых ситуациях. Первокурсники обоих факультетов практически одинаково ведут себя в изменившихся ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод, что на начальном этапе адаптации к профессиональному обучению между студентами разных факультетов значительных различий в степени эмоционального реагирования не выявлено.

Типичное эмоциональное состояние студентов первого курса обучения можно охарактеризовать следующими утверждениями:

– среди чувств, преобладающих у студентов-первокурсников можно выделить как негативные (усталость, тревога, страх), так и позитивные (удовлетворение выбранной профессией, оптимизм, радость) проявления, что в целом является удовлетворительным критерием адаптации.

– большая часть студентов испытывают отчаяние и страх перед первой сессией, что так же является критерием успешности адаптации. И наоборот, студенты, не отмечающие в своём состоянии таких проявлений как тревога и страх, склонны, попасть в категорию дезадаптивных. Это является показателем вытеснения негативных эмоциональных проявлений из зоны сознания собственных переживаний. Следовательно, не осознавая тревоги, студенты не предпринимают деятельных шагов по выявлению и преодолению вызывающих её причин.

– большинство первокурсников демонстрируют окружающим тревогу, беспокойство, страх, энтузиазм и удивление – чаще всего, именно эти чувства называют опрошенные при описании своего состояния.

Для проведения работы по профилактике дезадаптации студентов первого курса в образовательном процессе необходимо использовать активные методы обучения и воспитания, больше внимания уделять формированию практических навыков, подчеркивать этические аспекты будущей профессиональной деятельности. Важно, чтобы в вузе велась работа по анализу причин отсева первокурсников; оказывалась квалифицированную помощь в решении психологических и социальных проблем, связанных с адаптацией. Перспективным является также ознакомление студентов с системой поощрения отличников учебы, участников научно-исследовательской работы, участников кружков и научных сообществ, активистов общественной и культурной жизни, спортсменов и добровольцев-волонтеров. В СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского специально планируется система мероприятий, способствующих адаптации первокурсников к условиям вуза. К числу таких мероприятий относятся работа

по формированию и комплектованию академических групп, проведение адаптационного курса «Введение в учебный процесс», ритуал «Посвящение в студенты», знакомство с историей вуза, проведение тренингов.

Результаты проведенного исследования не подтверждают выдвинутую гипотезу. Качественный и количественный анализ полученных результатов показал, что студенты педагогического направления и студенты-юристы в одинаковой степени переживают период адаптации к обучению в ВУЗе.

Типичным, для обеих выборок является демонстрация окружающим тревоги, беспокойства, страха, энтузиазма и удивления – чаще всего, именно эти чувства называют опрошенные при описании своего состояния. Большинство студентов удовлетворены поддержкой со стороны ближайшего социального окружения.

На основании проведенного исследования предложен ряд рекомендаций по организации процесса адаптации студентов: студентов-первокурсников необходимо привлекать к общественной работе; своевременно выявлять студентов с высоким уровнем тревожности, со склонностью к стрессовым реакциям и своевременно устанавливать причины возникновения эмоционального напряжения. У первокурсников необходимо формировать научную и профессиональную направленность; использовать потребность в общении и достижении для привлечения в различные сообщества внутри студенческой среды. Следует шире привлекать студентов из числа старшекурсников к помощи студентам-первокурсникам в выявлении и преодолении основных трудностей адаптации.

Итак, на основании полученных данных можно сказать, что эмоциональные состояния студентов в период адаптации к обучению в вузе являются важным индикатором психологического благополучия личности и должны учитываться в психолого-педагогическом сопровождении этого процесса.

#### **Библиографический список**

Андреева Д.А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям обучения в вуз. Москва: Человек и общество, 2006. 86 с.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность. Москва: Политиздат, 1977. С. 103.

Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 176 с.

Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь. Москва: Педагогика – Пресс, 1997. 440 с.

Маклаков А.Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. СПб.: Питер, 2002. 582 с.

Просецкий П. А. Адаптация студентов первого курса к вузу. Эффективность подготовки специалистов. Каунас, 1998. С. 188–191.

Прохоров О.А. Практикум по психологии состояний: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 480 с.

Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1994. №1. С. 63-74.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Мария Валерьевна Губецкова

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования,  
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского  
[mgubeczko@mail.ru](mailto:mgubeczko@mail.ru)

Вера Степановна Логинова

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования,  
факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский  
государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского  
e-mail: [log-vs@yandex.ru](mailto:log-vs@yandex.ru)

Статья содержит анализ опыта, представленного в работах Астровой М.У., Хаустовой А.И., Долговой В.И., Черниковой Е.Г., Кузьминой Н.В. и др., посвященных социально-психологической адаптации молодых учителей в первые годы их работы. Молодые педагоги часто сталкиваются в своей практической деятельности с проблемой адаптации в коллективе, отсутствием профессиональной мотивации, помощи со стороны коллег, а также созданием условий для их творческого роста. В этом заключается актуальность и социальная значимость данной проблемы.

**Ключевые слова:** молодой педагог, трудовая деятельность, молодой специалист, профессиональная адаптация, молодые учителя.

## PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG SPECIALISTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

M. V. Gubetskova

undergraduate, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov State  
University named after N. G. Chernyshevsky  
[mgubeczko@mail.ru](mailto:mgubeczko@mail.ru)

V. S. Loginova

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of  
educational methodology, faculty of psychological-pedagogical and special education, Saratov state  
University named after N. G. Chernyshevsky  
e-mail: [log-vs@yandex.ru](mailto:log-vs@yandex.ru)

The article contains an analysis of the experience presented in the works of Astrova M. U., Khaustova A. I., Dolgova V. I., Chernikova E. G., Kuzmina N. V. and others, devoted to the socio-psychological adaptation of young teachers in the first years of their work. Young teachers often face the problem of adaptation in the team, lack of professional motivation, assistance from colleagues, as well as creating conditions for their creative growth. This is the relevance and social significance of this problem.

**Key words:** young teacher, work activity, young specialist, professional adaptation, secondary adaptation, teaching staff, primary professional adaptation.

Целью данного исследования является выяснение причин основных трудностей для молодых учителей, проблем профессионально-педагогической подготовки, мер помощи, а также повышения квалификации путем расширения базового педагогического образования, содержания педагогических инструментов, освоения необходимых социально-психологических и профессиональные способности.

Молодой педагог во время социально - психологической адаптации сталкивается с проблемами взаимодействия с социальной средой, административно-правовыми, социально-экономическими, а так же управленческими трудностями. Во многих случаях акцент делается на психологических или педагогических аспектах процесса адаптации учителей. Профессиональная подготовка педагогов формирует их самосознание и способствует развитию профессиональных навыков.

Новая современная система профессионально-педагогической подготовки обеспечивает сочетание теории и практики с самого начала обучения в университете [Бурмистрова М.Н., Кабанова М.И., 2013].

Профессиональная адаптация педагога начинается уже на старших курсах педагогических учебных организаций. Студенту необходимо освоить основы профессиональной культуры и нормативно-ценностной базы. В соответствии с учебным планом 3-го года обучения в университете, анализируя процесс обучения, разрабатывается программа для осуществления этой цели. Интегративный характер подготовки будущих учителей подтверждается программой модульного обучения, которая практикуется в университетах. Далее адаптационный период продолжается на первом году профессиональной деятельности педагога. Восприятие себя, как части коллектива, мотивирует дальнейший интерес к трудовой деятельности. Формирование квалифицированного специалиста происходит на втором году работы педагога.

Исследователь А.И. Хаустова считает, что одним из основных факторов адаптации молодых учителей являются трудности, с которыми они сталкиваются в своей практической деятельности [Батышев 1997: 80].

Следует отметить, что трудности, вызванные изменением статуса бывших студентов, имеют большое значение. Суть педагогической профессии заключается в том, что происходит полная смена ролей. Это может привести к двум противоположным реакциям: отказ от смены ролей, учитель остается со стороны учеников или, наоборот, выстраивает линию защиты. Обе должности не способствуют реализации функций учителя.

Долгов В. И. считает, что несоответствие между профессиональной педагогической подготовкой и практической деятельностью неизбежны, хотя приложено немало усилий по предотвращению трудностей и их смягчению посредством обучения, которое более равномерно распределено по времени.

Нельзя утверждать, что молодые учителя хорошо подготовлены. Для этого есть две причины.

Первая причина заключается в том, что существуют различия между реальностью образовательного процесса и ее имитацией (посредством рассказа, изображения или комментария), между реальностью и ее идеей.

Во-вторых, у молодых учителей есть естественное желание отрицать и отменять связь с их профессиональной и педагогической подготовкой. Все предыдущее – начало, отрицание, обесценение [Гордиенко 2013: 77].

Представляет интерес точка зрения Черниковой Е.С., она считает, что качество социально-психологической адаптации молодых учителей измеряется

тремя основными категориями: учебное заведение, коллеги и ученики. Показателями адаптации являются знание планов академического учреждения, профессиональная мотивация и желание продолжать работать в этом конкретном учреждении [Долгова 2015: 172].

Социально-психологическая адаптация учителя также зависит от его отношений с коллегами, например, более двух третей учителей первого года обучения после окончания учебы не имели поддержки коллег в течение первого года работы, в то время когда они нуждались в практических советах. Поэтому молодому специалисту необходимо иметь среди коллег наставника, который бы наставлял его, помогал практическими советами. Возможны встречи с педагогами из других учебных организаций, участие в методических объединениях, где начинающий педагог может почерпнуть много нового для своей профессиональной деятельности.

Анализ доказывает, что более 40% молодых учителей хотят иметь руководителя среди коллег в течение первых месяцев после их назначения. Они в основном заинтересованы в этом.

Молодые учителя сталкиваются с двумя видами трудностей во взаимоотношениях со своими учениками: мотивировать учащихся на работу и заинтересовать наименее мотивированных. Учителя иностранных языков испытывают трудности с мотивацией незаинтересованных учеников. Преподаватели естественнонаучных дисциплин имеют меньше проблем с плохим поведением, даже в классах с учениками разных уровней, но они наблюдают большую заинтересованность.

Плохое поведение учащихся представляет большую проблему для трети учителей после первого года обучения. Это зависит от типа общеобразовательного учреждения, учебного предмета и даже от пола учителя. Преподаватели гуманитарных и других дисциплин испытывают больше трудностей с плохим поведением, чем преподаватели технических дисциплин.

Кроме того, плохое поведение на уроках учителей-женщин выше, чем учителей-мужчин. Во всех типах учебных заведений молодые учителя считают, что трудности в основном связаны со следующими факторами: плохое поведение конкретного ученика, большой класс, отсутствие мотивации у ученика. Часто учитель сталкивается с драками среди учащихся, словесной жестокостью и оскорблениями в отношении себя, агрессивным поведением и угрозами, материальным ущербом и кражами в классе.

Анализируя проблемы молодых педагогов описанные в работе Н.В. Кузьминой, мы пришли к выводам, что имеется несколько факторов, которые объясняют причины трудностей молодых преподавателей:

- личные качества молодого педагога (отсутствие призвания, слабо развитые умственные способности, безответственность);
- качество образования;
- отсутствие стремления к самообразованию;
- отсутствие наставника;
- несовместимость молодого учителя и наставника;

- профессиональная среда (нежелание коллег менять уже устоявшиеся порядки и традиции, делиться привилегиями, строгое подчинение);
- школьная практика, слишком далёкая от теории;
- взаимоотношения молодого учителя с учениками, родителями, коллегами;
- навязанное мнение об учениках;
- низкая заработная плата;
- престиж профессии учителя [Кузьмина 1993: 32].

Трудности молодых учителей могут быть следующие:

- отказ молодых учителей от преподавания после окончания учебного заведения или через несколько недель после вступления в должность;
- требование долгого неоплачиваемого отпуска молодым учителям;
- психосоматические проявления;
- психологические трудности;
- нервные заболевания, депрессия.

Среди мер помощи, предлагаемых для адаптации молодых учителей, можно выделить следующие [Гордиенко 2013: 78]:

- наставник должен быть советником, а не контролером;
- молодой педагог должен четко знать, где он может получить помощь в трудной профессиональной ситуации;
- справедливое распределение должностных обязанностей.

Мы считаем, что для поддержки молодого учителя необходимо:

- сокращение нормы часов нагрузки;
- сокращение количества учащихся в классе;
- сокращение административных нагрузок;
- обновления учебного пособия;
- предотвращение конфликтов, которые могут привести к депрессии;
- содействие в повышении качества образовательного процесса;
- прислушиваться к мнению молодого учителя;
- право на ошибку;
- содействие сотрудничества с родителями (дни открытых дверей, встречи).

В своем учебном пособии Н.Е. Гордиенко описала наиболее значимые идеи принадлежащие А. Де Перетти, который разработал семинары для подготовки учителей к вступлению в должность [Хаустова 2017: 75]. С точки зрения А. Де Перетти, одной из основных способностей, которыми должен обладать будущий учитель, является способность анализировать многочисленные виды профессиональной деятельности. По его мнению, те выводы, которые делает преподаватель из этого анализа, особенно важны. Кроме того, он считает, что в процессе адаптации большее внимание уделяется улучшению социальных знаний учителя, связанных с современными проблемами молодежи в педагогическом общественном окружении.

Большое значение придается первым неделям работы учителей в школе, а также необходимым инструментам, которые учителя подразделяют на так называемые «методологическая инженерия» и «педагогические инструменты» [Хаустова 2017: 20]. Они включают в себя список начальных заданий обучаемого, тесты, макеты упражнений, планы уроков, аудио- и видеозаписи и т. д. В течение первых рабочих недель в школе молодой учитель должен знать специфику урока, различные варианты начала и конца урока, особенности формирования и итоговой оценки и т. д. Молодой специалист должен очень хорошо знать методы общения как с коллегами, так и с учениками и их родителями.

Педагогический инструментарий состоит из огромного пласта дидактических приемов, способов разных типов занятий; знание необходимой терминологии, принадлежащей им. По словам преподавателей, такой интересный информационный слой включает в себя список необходимых адресов (например, адреса наставников, коллег), список доступных библиотек, центров научной документации, музеев, ассоциаций специалистов по интересующей теме относится к педагогическим инструментам.

Будущих учителей-стажеров учат составлять таблицы «сигналов тревоги» в своей профессиональной деятельности. Существует список основных ошибок; подробный список необходимых рекомендаций для преодоления трудностей обучения; список инструкций, позволяющих избежать перегрузки информацией и перегруженности тренировочной программы [Хаустова 2017: 52].

При подготовке к профессии, будущие педагоги должны знать, какими качествами должен обладать учитель (психолого-педагогические знания, простота общения, креативность, умение руководить, умение понимать нововведения, восприимчивость к культуре, организаторские способности, сохранение интеллектуальной любознательности, знание изучаемого предмета).

Будущий педагог при подготовке к педагогической деятельности должен развивать такие умения и способности, как:

- умение собирать и анализировать представления и мотивы учащихся относительно основных понятий организации школы, общих профессиональных планов, планов учебного заведения и учебной дисциплины;

- умение принимать и представлять себя, учеников, программу, цели, требования;

- умение организовывать и контролировать занятия (деление на подгруппы, разделение ролей и правил обучения, таблицы наблюдения за учениками и собственным поведением, краткий обзор наиболее повторяющихся трудностей);

- умение разрабатывать и представлять знания, версии уроков или планов лекций, списки целей, документацию, инструменты, методы контроля;

- умение готовиться к урокам (изучение документов, каталогов инструментов и дидактических средств, характерных особенностей постановки целей и урока, список руководящих принципов, упражнений на воображение и творчество, выбор метафор для иллюстрации урока и помощь в хранении);

– умения стимулировать и мотивировать студентов (инструменты формирования оценки, индивидуальные особенности персонализированных контактов, элементарные методические советы для групп, умение организовывать моменты увольнения и отпуска);

– способности постоянно повышать личностные и профессиональные компетенции (постоянный поиск недостающих элементов компетенции, встречи с руководителем и другими коллегами, подробное описание используемых методов обучения, регулярное чтение профессиональных изданий в соответствии с составленным планом, культурная активность). [Черникова 2008: 126].

Овладение педагогическими компетенциями длится в течение всей трудовой деятельности учителя. Это становится выражением тенденции к возрастающей преемственности и взаимосвязи профессиональной и педагогической подготовки на разных этапах обучения.

В связи с этим сфера профессиональной подготовки на протяжении всей карьеры преподавателя представляет интерес.

В системе начального педагогического образования особый интерес представляют следующие темы:

– Ученик: психология ребенка, психология подростка, школьная психология, нервная система и психология учения, память.

– Класс: групповое управление, психологическая устойчивость, транзакционный анализ, общение, сопереживание, наблюдение за классом.

– Учебное заведение: школьная социология, коллективная педагогика, управление школой, конечные цели и проблемы образования, научные исследования в области образования.

– Оценка: различные формы оценки (суммирующая, формирующая, стандартная, критериальная), постоянный контроль, меры предосторожности и требования.

– Образовательные технологии: аудиовизуальное, информатика, статистика, моделирование (имитационный эксперимент) [Черникова 2008: 138].

Молодому специалисту, в стечении первых 5-ти лет трудовой деятельности рекомендуется применять:

– внедрение различных видов взаимной поддержки между учениками, эксперименты по созданию различных групп, эксперименты по междисциплинарной подготовке, практико-ориентированная научная деятельность, контрактная педагогика;

– различные формы деятельности в сфере образования: образовательные семинары по менеджменту и экономике обучения, семинары по коллективному управлению, группы глубокого профессионального обучения;

– возможности обучения и приема, знание рынка труда, подготовка педагогических бесед;



– различные педагогические методики: обучение творчеству, экспериментирование с различной продолжительностью уроков, межкультурные коммуникации в педагогике, обучение технике работы в малых и больших группах, семинары по изучению практического опыта, педагогика целей, теоретический синтез практического опыта;

– личная стабильность обучения: голосовая тренировка, гигиена дыхания, способность выражать мысли устно, практика в компаниях, художественная культура и анализ новой роли. [Черникова 2008: 163].

На следующем этапе карьеры предлагаются следующие методы:

– междисциплинарный подход: изучение эволюции обычаев в жизни семьи и воспитания, знакомство с основами актерского мастерства, современными научными проблемами, участие в национальных и международных коллоквиумах, спорт;

– дидактическое обновление: в той же дисциплине, в новой дисциплине, в философии истории и дисциплины, в эпистемологии;

– совершенствование применения технологий: обучение новым техническим средствам, новым программам, новому программному обеспечению, аудиовизуальным средствам и программированию;

– методологическая модернизация: знакомство с научными исследованиями по обучению психосоциологии, апробация новых инструментов и методик, изучение зарубежного опыта, семинары по результатам ученического наблюдения, изучение теорий учения и понимания;

– практика в компаниях и лабораториях: контакты с рабочей социальной средой, привлечение исследовательской деятельности. [Черникова 2008: 195].

Согласно анализу трудов Астровой М.У., Хаустовой А.И., Долговой В.И., Черниковой Е.Г., Кузьминой Н.В., Емельяновой О.Я., Шершень И.В., Кравец М.А., Самсонова В.С., Шакуровой М.В. можно сделать вывод о сознательном выборе профессии, интегративном характере подходов к методической, теоретической и методической подготовке студентов в высших учебных заведениях и самостоятельной студенческой практике в академической среде учреждения, могли бы способствовать адаптации молодых специалистов [Емельянова О.Я., Шершень И.В., Кравец М.А., Самсонов В.С., Шакурова М.В., 2016].

Успех консолидации молодых учителей в школе зависит от благоприятного психологического климата в коллективе, наличия адекватных условий труда и позитивного отношения молодых специалистов к педагогической деятельности, удовлетворенности помощью преподавательского состава.

Таким образом, с учетом вышеизложенного можно утверждать, что комплексный подход к практической подготовке будущих специалистов способствует улучшению адаптации молодых учителей. В то же время следует отметить, что процесс профессионально-педагогической подготовки является

постоянным и освоение педагогических компетенций длится в течение всей профессиональной деятельности учителя.

### **Библиографический список**

Астрова М. У. Модульные технологии обучения в вузе: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 154-156. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10062/> (дата обращения: 29.02.2020).

Батышев С .Я. Профессиональная педагогика. Учебное пособие для студентов. -М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 .

Бурмистрова М.Н, Кабанова М.И. В профессию - шаг за шагом //Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 48-50.

Гордиенко Н.Е. Профессионализм и компетентность в системе высшего образования. Коломна, 2013. – С. 76–80.

Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 25.

Емельянова О.Я., Шершень И.В., Кравец М.А., Самсонов В.С., Шакурова М.В. Современные проблемы адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности. коллективная монография / Воронежский государственный педагогический университет. Воронеж, 2016.

Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., Рыбинск, 1993. – 54 с.

Хаустова А. И. Факторы адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2017. – №40. – С. 79-81. – URL <https://moluch.ru/archive/174/45874/> (дата обращения: 29.02.2020).

Черникова Е. Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. – № 2. – С.171–179.

## ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗОВСКОМУ ОБУЧЕНИЮ

Анна Андреевна Ильина

педагог-психолог ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г.Энгельса»

e-mail: anna-nakonechnaya@mail.ru

В статье рассмотрено общее определение ценностей в современной, отечественной и зарубежной психологии. Акцентируется внимание на процесс адаптации студентов к обучению в вузе и значение ценностных ориентаций для данного периода. Начальный период обучения является основой для формирования ценностей и профессиональных качеств студента. Процесс адаптации студента к вузовскому обучению является главным этапом на пути перестройки ценностных ориентаций.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, адаптация.

## THE PROBLEM OF VALUE ORIENTATIONS IN STUDENTS DURING THE PERIOD OF ADAPTATION TO HIGHER EDUCATION

A.A. Ilyina

Educational psychologist SBEI SR «Boarding school AEP №1 the city of Engels»

e-mail: anna-nakonechnaya@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the General definition of values in modern foreign and domestic psychology. Focuses on the process of adaptation of students to study at the university and value orientations for a given period. The initial period of study is the basis for the formation of the values and professional quality of the students. The process of adapting a student to university education is the main step on the path to restructuring value orientations.

**Key words:** values, value orientations, adaptation.

Тема ценностей – одна из наиболее актуальной и значимых тем, поскольку в современных условиях отмечается переосмысление жизненных ориентиров и личностных ценностей.

По мнению С. Л. Рубинштейна, ценность – это то, что представляет из себя наибольшую значимость для человека и именно эти идеалы становятся ориентирами поведения. Ценностные ориентиры находят себя в определенных установках сознания и поведения, которые отражаются в общественно важных делах и поступках [Рубинштейн 1976: 15].

Э. А. Арутюнян считает, что в глубоком смысле есть личностные ценности и социальные. Процесс перехода социальных ценностей в личностные происходит благодаря включенности личности в социальные взаимодействия, а точнее в «микросреду», которая представляет собой социальную группу, проявляющую себя передатчиком ценностей общества [Арутюнян 1979: 32].

В зарубежных источниках – ценность, как считает М. Рокич, это «твердая уверенность в том, что какое-то поведение или итоговая цель жизни предпочитаема больше с личной или социальной точек зрения, чем обратный или противоположный способ поведения [Рокич 1973: 5].

По М. Рокичу, к личностным ценностям можно отнести такие признаки, как: зарождение ценностей происходит в культуре, социуме и личности; воздействие ценностей можно видеть почти во всех изученных социальных феноменах; ценности, которые представляют особую важность для человека имеются у него в малом количестве; ценности, которыми владеют все люди –

одинаковы, и отличаются лишь показателем ценности для каждого из них; все ценности формируются в системы [Рокич 1973: 3].

М. Рокич выделяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные.

Терминальные ценности (цели) – это уверенность в том, что определенные конечные цели личностного существования с личной и общественной точек зрения достойны стремления к ним.

Инструментальные ценности (средства) – это уверенность в том, что определенный образ действий с личной и социальной точек зрения имеет наибольшее значение в любых ситуациях [Рокич 1973: 3].

Э. Фромм акцентирует внимание на тот факт, что для человека свойственно заниматься поиском ответов на вопросы о смысле жизни, тем самым создавая модель и смыслы, в соответствии с которыми он должен существовать.

В теории Э. Фромма говорится о нестандартных моделях сотрудничества человека с окружающим миром, а конкретно о том, что каждый человек оказывается связанным с миром при помощи процессам ассимиляции и включения человека в общество. Характеристики взаимосвязи и возникновения этих процессов являются основой образа социального характера, обуславливают направленность субъекта на надлежащую систему ценностей [Фромм 1993: 24].

На сегодняшний день ценностные установки жизни развиваются под влиянием разнообразных причин и роль воздействия ценностей на их развитие минимальна.

Развитие ценностной иерархии личности является довольно сложным, глубоким и разнонаправленным процессом, так как на разных периодах жизни она подвергается изменениям.

Видоизменение ценностных ориентаций у человека осуществляется на протяжении всего жизненного пути и происходит в различных общественных группах. К ним относятся: семья, группа в детском саду, одноклассники в школе, студенческая группа, коллеги, компания сверстников. Эти группы выступают переносчиками всевозможных норм и правил, а также задают способы видимого контроля действий человека и носят название – социальные институты. Основной целью всех данных социальных институтов является помощь им на этом пути. Одним из самых главных из данных социальных институтов является институт образования, который является проводником [Леонтьев 1998: 13].

Существенный вклад в изучение ценностных иерархий своими научными исследованиями внесли: К.А. Альбуханова-Славская, И. С. Артюхова, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. Л. Шпак, М. С. Яницкий и другие.

За весь период жизни человек не раз оказывается включенным в большое множество разнообразных общественных ситуаций, связей и отношений, которые требуют от человека быстрой реакции на изменение среды и способность регулировать собственную активность. Все ситуации данного

взаимодействия приводят к возникновению адаптационного процесса посредством его самоизменения или активного преобразования среды.

Сегодняшние требования жизни имеют своей отличительной особенностью – влияние на человека множества социально-экономических, технологических, политических изменений. Например, процесс глобализации, постоянное усложнение профессиональной деятельности человека в связи с совершенствованием информационных и коммуникационных технологий, инверсия и трансформация социальных норм, ценностей предписывает новые требования к проявлению гибкости и мобильности человека, к его адаптационным возможностям. Исходя из этого, современный образовательный процесс должен ставить перед собой формирование самостоятельной, инициативной, творческой, профессионально состоятельной, успешно адаптирующейся личности, как одну из главных целей.

Процесс становление иерархии ценностей происходит на протяжении многих лет и подвергается постепенным изменениям в соответствии с внешним воздействием социума и внутренними потребностями человека. Иерархия ценностных смыслов является основным звеном, которые характеризуют отношения человека к социуму, к себе, составляют основу стиля поведения. К тому же, оказывает влияние на уровень социализации студентов.

Каждый из студентов приходит в учебное заведение с уже сформированной за время обучения в школе системой ценностных ориентаций. В большинстве случаев данная система ценностей имеет узко личностный характер. Получение профессионального образования имеет возможность влиять на систему ценностных ориентаций студентов, поскольку данный период связан с отдалением их от семьи, в том числе и территориальное, и заменой ценностных ориентаций, которые перестали подкрепляться извне [Смык 2008: 116].

Главным этапом на пути перестройки системы ценностей становится процесс адаптации личности студента к условиям обучения в вузе. От уровня реализации данного адаптационного этапа во многом будет зависеть успешность образовательного процесса студента, качество полученного образования и, по итогам, возможности достижения вершин жизни и профессионализма в деятельности.

Адаптационные проблемы личности в своих работах изучали: А.Г. Мороз, Ф.Е. Василюк, Н.Н. Обозов, Ф.Б. Березина, Н.А. Березовин, А.А. Шикун, А.Д. Глоточкин, М.С. Яницкий, Т.Н. Афолина, О.П. Степанова, В.Н. Соловьёв, И.А. Варламова и другие.

Сравнительно постоянный характер потребностей, интересов, поведения личности предоставляют ценности как постоянные элементы сознания и смысловые элементы мировоззрения. Именно поэтому рассмотрение адаптационного периода личности студента к условиям вузовского образования невозможно без учёта структуры и динамики системы его ценностных ориентации. Однако, вопрос о том, что взаимосвязь особенностей системы

ценностных ориентации личности с успешностью её адаптации остаётся практически неизученным.

В адаптационный период происходит приспособление студентов к правилам и распорядкам университета, понимание ими новых обязанностей и прав, знакомство и овладение нормами и ценностями университетского образования, актуализируется процесс межличностного взаимодействия, познания другого человека. Благополучное течение адаптационного периода обуславливается готовностью студентов к учебному процессу в вузе, умением самостоятельно ставить цели в процессе образования и добиваться их выполнения.

Начало процесса обучения в вузе характеризуется большим количеством социальных изменений, преобразованием имеющихся привычек, правил, ситуациями стресса и т.д. данные изменения способны натолкнуть многих студентов к замене настоящего чувства взрослости, благодаря отсутствию строго контроля за посещением занятий, отсутствие ежедневных домашних заданий и строгими требованиями к внешнему виду. Результатом всего этого может стать нежелание учиться, посещать университет, равнодушное отношение к общественной жизни [Кузьмишкин 2014: 933].

Уровень подготовленности к быстро изменяющимся нагрузкам образовательного процесса, имеющийся опыт саморегуляции и эффективный контроль себя в стрессовых ситуациях, относятся к адаптационным критериям к образовательному процессу.

Сложности процесса адаптации имеют разное происхождение, многие из них свойственны всем студентам (приспособление к новообразовавшемуся коллективу студентов и педагогов, изменение места жительства), а другая большая их часть имеет личностный характер, и степень их значимости увеличивается в условиях инновационной деятельности вуза. Например, не развитость психологического и психофизиологического саморегулирования собственного поведения, деятельности, неумение разумно использовать возможности своего здоровья при его незначительной ценностной значимости; неопределенность мотивов выбора профессии, которая приводит к незрелости мотивов учебной деятельности, отсутствие навыков работать самостоятельно и работать с различными источниками информации; маленький уровень знаний школьной программы. Также, к личностным факторам, которые способны понижать уровень адаптации студентов относятся особенности переживания времени студентами.

Вузовская адаптация является непрерывным, колебательным процессом, так как имеет частую смену деятельности даже в течение одного дня.

Большое количество исследователей пришли к общему выводу: к процессу адаптации студентов нужно применять творческий подход, с помощью которого можно оказать каждому студенту помощь в более успешном привыкании к правилам университета. Творческий подход позволит студентам успешнее войти в образовательный процесс и, тем самым, окажет помощь в формировании у студентов навыков и умений в организации

умственной деятельности, а также, призвания к выбранному профессиональному профилю обучения, разумное распределение времени для коллективного и личного труда, досуга и быта, системы работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Адаптационный период у студентов длится в течение всего времени обучения, но наиболее слабыми и чувствительными к меняющимся ситуациям оказываются студенты первого курса, поэтому наибольшее внимание и оказание всевозможной помощи нужно уделять именно им. По мнению А.В. Козловой, учебный процесс призывает первокурсников к перестройке всей системы жизнедеятельности, ломает сформировавшиеся стереотипы учебного поведения [Ковалева 2013: 24].

Важное значение в развитии личности будущего профессионала уделяется начальному этапу обучения в вузе. Трудности данного этапа заключаются в ценностных ориентациях личности студента, овладении новыми формами мыслительной деятельности и становлении конкретных типов межличностных отношений.

Имеющие большое значение для студента качества, такие как ответственность, организованность и самоконтроль формируются только ближе к третьему году обучения. К психологическим и возрастным особенностям студенческого периода относятся: незрелость эмоциональной сферы, открытость, повышенная внушаемость, самоидентификация. Важным элементом данного периода является социум, который окружает студента, именно ему отводится главная роль в формировании ценностей и становлении личности.

В большинстве случаев в состав одной студенческой группы входят парни и девушки разного социального уровня, проживающие как в городах, так и в деревнях, исходя из этого адаптация у данных студентов будет различной. Адаптация студентов, ранее проживающих в сельской местности, будет осложнена новым местом жительства, ритмом жизни.

Несмотря на то, что максимальной сознательности, продуктивности и осознанности человек достигает во взрослом возрасте, предпосылки его самореализации начинаются в юности. Рассмотрение адаптационного периода студентов поможет в открытии новых путей активизации их личностных резервных возможностей, окажет помощь в избавлении от сложностей и психологических барьеров в обучении.

Проанализировав научные работы различных авторов, можно сделать вывод, что изучение проблем адаптации личности еще далеко до своего завершения. Несмотря на множество работ, посвященных данной проблематике можно заметить недостаточную изученность некоторых вопросов, что вызвано сложностью проблематики и неопределенностью объяснения ее критериев некоторыми исследователями. Например, имеется достаточно мало работ, в которых исследователи рассматривают процесс адаптации как целостный, комплексный феномен, а не акцентируют внимание на одной из сторон

адаптации (физиологической, социальной или психологической). Множество работ содержат в себе изучение адаптационных механизмов в сложных и экстремальных ситуациях, которые требуют больших психических затрат. Также, достаточно мало исследований, которые рассматривают адаптацию как нормативную, следующую ожидаемым жизненным событиям ситуацию, одной из которых является ситуация поступления в вуз.

Существенный подъем на профессиональном уровне относится именно к студенческому возрасту, именно в это время происходит процесс формирования главных характеристик личности, которые выражают принадлежность человека к определенной профессии.

К ценностной иерархии современных студентов относится сочетание личностной свободы, выгоды, финансового благополучия и высокой общественной значимости [Андреева 2002: 26].

Если учесть тот факт, что каждый из студентов имеет личную систему ценностей, то при формировании новых ценностных ориентаций следует базироваться на степень сформированности и содержание профессиональных ценностных ориентаций. Именно они имеют сходства у обладателей определенной профессии и при их формировании, возможно переосмысление и, в дальнейшем, изменении своих собственных ценностей студентами.

Ценности никогда не выступают разрозненно, они всегда образуют некую целостную систему. Эта система включает в себя различные группы ценностей, которые образуют внутренний стержень культуры.

Система ценностных ориентаций студента позволяет определить не только стиль его поведения в процессе обучения, но и мотивацию, направление его деятельности. А успешность адаптационного периода позволит определить направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Таким образом, иерархия ценностных смыслов, взглядов и убеждений студента образуется не отдельно от социальной группы, а именно под ее непосредственным влиянием и представляет собой систему социальных ценностей, которой он руководствуется в своей жизни. Свое дальнейшее развитие этот потенциал получает в конкретном поведении, в поступках, в реальной деятельности в разных сферах общественной жизни. Функционирование же духовных, интеллектуальных, социальных и других нравственных ценностей в образовательном процессе способствует оптимальному целенаправленному включению главных позиций в разные области человеческой деятельности.

Изучение условий и закономерностей процесса адаптации первокурсников к вузовскому обучению должно помочь сформировать подходы к оказанию психологической помощи студентам в оптимизации учебной деятельности.

#### **Библиографический список**

Андреева Г.М. Социальная психология в современном мире. М.: 2002. 335с.



Арутюнян Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности. 1979. С. 49-61.

Ковалева О.Л. Изучение некоторых аспектов стрессоустойчивости и процесса адаптации к среде ВУЗа у студентов-первокурсников // Сборник научных трудов SWorld. Выпуск 3. Том 23. Одесса: КУПРИЕНКО С.В, 2013. С. 24-28.

Кузьмишкин А. А. Адаптации студентов первого курса в вузе // Молодой ученый. 2014. №3. С. 933-935.

Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Журн. психол. обозрение. 1998. №1. С.13-25.

Рокит М. Природа человеческих ценностей. N.Y. : 1973. 153 с.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М. : Просвещение, 1976. 485 с.

Смык Л. А. Психология стресса. М., 2008. 356 с.

Фромм Э. Психоанализ и этика: Пер. С англ. М. : Республика, 1993. 415 с.

# ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ДОО (НА ПРИМЕРЕ ДОШКОЛЬНЫХ ГРУПП МОУ «СОШ №11» Г. САРАТОВА)

Мария Геннадьевна Котляренко

магистрант 2 го курса факультета психолого-педагогического и специального образования,  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени

Н. Г. Чернышевского

e-mail: [masha.chernova.88@mail.ru](mailto:masha.chernova.88@mail.ru)

В статье дан обзор профессиональной литературы, по данной проблеме, а также анализируются проблемные аспекты адаптации молодых специалистов в дошкольной образовательной организации на примере дошкольных групп МОУ СОШ №11 г. Саратова. Рассмотрена деятельность администрации образовательного учреждения в разрешении типовых проблемных ситуациях адаптации молодого специалиста. Предложены авторские рекомендации по совершенствованию адаптации молодых специалистов.

**Ключевые слова:** дошкольные образовательные организации, молодой специалист, адаптация молодого специалиста.

## Problems of adaptation of a young specialist in pre-school education (for example, pre-school groups of Saratov School No. 11)

M.G. Kotlyarenko

2nd-year master's student of the faculty of psychological, pedagogical and special education,  
Saratov national research state University named after N. G. Chernyshevsky

**Abstract** The article analyzes the problematic aspects of adaptation of young professionals in the DOE on the example of pre-school groups of the school No. 11 in Saratov. The article considers the activity of the administration of an educational institution in solving typical problem situations of adaptation of a young specialist. The author's recommendations for improving the adaptation of young specialists are offered.

**Key words:** preschool educational organizations, young specialist, adaptation of a young specialist

Постановка проблемы. Вопрос адаптации имеет огромное практическое значение для молодого специалиста, поскольку зачастую он испытывает серьезный стресс, с которым самостоятельно не может справиться. Именно в это время и требуется помощь со стороны опытных коллег, со стороны руководства. Безусловно, есть много специальной литературы и методических пособий, которые содержат рекомендации, помогающие молодому специалисту успешно адаптироваться. Но гораздо эффективнее, когда в период адаптации есть надёжное плечо и тот человек, который не просто не допустит ошибок у начинающего специалиста, но и поможет ему на своём примере разобраться со многими ситуациями, с которыми он уже, как правило, ранее сталкивался в своей практике. Как отмечает ряд исследователей, успех образовательной деятельности в дошкольном учреждении во многом зависит не столько от формального следования инструкциям, сколько от творческого проектирование образовательного процесса [Горина 2014: 372-373]. Это наблюдение в полной мере можно отнести и к адаптации молодого специалиста.

Обзор исследований по проблеме адаптации молодого специалиста в ДОО.

Проблема адаптации достаточно изучена в профессиональной литературе. Особенно это касается теоретических аспектов.

Так А.В. Федосеева адаптацию принято разделять на первичную и вторичную, выделять ее виды (психологическую, функциональную и социально-психологическую) и стадии. Так процесс трудовой адаптации, которые сотрудник проходит, включает следующие стадии:

1. Ознакомления, когда работник получает информацию о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, о нормах поведения в коллективе.

2. Приспособления или формального вступления – на этом этапе работник переориентируется, признавая главные элементы новой системы ценностей, но пока продолжает сохранять многие свои установки.

3. Ассимиляции, когда осуществляется полное приспособление работника к среде, идентификация с новой группой.

4. Идентификация, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации.

Исследователи из Якутска выделяют профессиональный и социально-психологический уровни адаптации молодого специалиста в дошкольное образовательное учреждение [Иванова 2019]. Проведя социологическое исследование, они пришли к выводу, что удовлетворенность своей работой молодые педагоги по десятибалльной шкале оценивают на 7 баллов, и что период адаптации составил четыре месяца. Анализируя их выводы, мы должны учитывать, что выборка была достаточно небольшой, что ставит под сомнение ее репрезентативность и как следствие полученные выводы.

Методический характер носит исследование, проведенное сотрудниками МБДОУ №10 г. Белгорода. Авторы предложили модель профессионального становления молодого специалиста, включающей четыре этапа. Длительность первого периода составляет 1 год, второго периода – 2-3-й года, третьего периода – 4-5-й год, и наконец, четвертого периода – шестой год [Сальникова 2016]. Таким образом, полный срок становления молодого специалиста составил шесть лет. Как мы видим это гораздо больше четырех месяцев, предложенных коллективом педагогов из Якутска.

Практический опыт по адаптации молодого педагога в ДОО представлен в работе Л.В. Домрачевой [Домрачева 2019]. Автор описал форму и методы работы наставника с молодым педагогом в Доу и поделился опытом использования различных методик, обеспечивающих вхождение в профессию.

Как свидетельствует анализ исследований по данной проблеме, представления об адаптации молодого специалиста в ДОО достаточно неоднозначны. Сроки адаптации колеблются от 4 месяцев до шести лет. Мы полагаем, что это отчасти это связано с излишней теоретизацией проблемы, а также с отсутствием анализа опыта деятельности по адаптации. Лишить эту проблему поможет проведенное нами исследование по анализу опыта адаптации молодых специалистов в дошкольных группах в МОУ «СОШ №11» г. Саратова.

Опыт адаптации молодых сотрудников в МОУ СОШ №11 г. Саратова

Отбирая материал для исследования, мы исходили из того, что опыт по адаптации может быть как позитивный, так и негативный и что для понимания особенностей адаптационного процесса важно анализировать и тот и другой.

Начнем с Екатерины К. Ей 24 г., она закончила вуз в 2018. В том же году, не имея за плечами опыта работы, не считая учебной практики, она устроилась на должность воспитателя в МОУ СОШ №11. Коллеги рассказали ей специфику работы воспитателя, сделав акцент на работу с методической документацией. В течение первых двух недель за Екатериной был закреплен старший воспитатель в качестве её наставника. Во время совместной работы она познакомилась с воспитанниками и их родителями. Знакомство с детьми и работа под руководством наставника в течение отведенного срока прошли успешно. Также успешно началась и ее самостоятельная работа, однако, первые трудности не заставили себя долго ждать. Так, через две недели один из детей стал вести себя агрессивно, ударив мальчика игрушкой по лицу. Ребенок расплакался, и у него образовалась небольшая гематома. Екатерина смогла остановить агрессию ребенка и успокоить расплакавшегося мальчика. Показалось, что инцидент исчерпан. Однако, через некоторое время виновник драки вновь сильно ударил другого ребенка. На этот раз Екатерина растерялась и утратила контроль над ситуацией. Замкнувшись в себе, она не смогла справиться со стрессом, и на следующий день на столе заведующей лежало её заявление на увольнение. Однако, в ситуацию вовремя вмешались старший воспитатель и специалист-психолог. Разобравшись в происшествии, они первым делом успокоили девушку и поддержали ее морально.

По результатам разбора данного случая администрация садика приняла решение продлить Екатерине период работы под наблюдением старшего воспитателя. Ей предложили посетить старшую группу детей, где она ознакомились с методикой общения опытного воспитателя с активными детьми, имеющих отрицательную направленность. В своей группе она вместе с наставником провела игровую беседу «почему нельзя драться», где дети сами отвечали на вопросы «что такое хорошо, а что такое плохо и почему нельзя драться». В результате, внимание и помощь со стороны администрации и старших товарищей позволили Екатерине успешно адаптироваться, а садика сохранить молодого специалиста.

В результате анализа мы выяснили, что МОУ СОШ №11 г. Саратова большинство специалистов имеют опыт работы и являются примером для подражания. С одной стороны, это огромное преимущество для коллектива в целом, а с другой стороны нет здоровой конкуренции, и есть укоренившиеся стереотипы «как надо, это так как есть». Молодые специалисты приходят с хорошими теоретическими знаниями и желанием работать. И здесь важна поддержка со стороны администрации, так как на практике они сталкиваются с нестандартными ситуациями, где требуется практические умения и навыки. Задача руководства ДОО сделать так, чтобы молодой воспитатель не разочаровался в выборе профессии. Самый сложный период, как для новичка, это первый год работы.

Один из таких нестандартных случаев произошел с Мариной С. Ей 28 лет. Она закончила вуз в 2013 году, однако на работу вышла только через пять лет, занимаясь воспитанием ребенка. У Марины сразу установился хороший контакт с детьми. Спустя месяц работы у нее произошел конфликт с одной из родительниц. Маму не устроило то, что её дочь не покормили с ложечки, когда та самостоятельно не захотела кушать, как все дети. Несмотря на то, что девочке уже 4.5 года, её звали Варя, она часто отказывается есть самостоятельно после того как несколько дней отсутствует в детском саду. Марина сделала Вариной маме замечание и этим спровоцировала конфликтную ситуацию. Администрация детского сада не оказала ей поддержку, и более того в присутствии родительницы ей был объявлен выговор. После этого Марина разочаровалась в выборе своей профессии и уволилась с работы. Руководство отнеслось к Марине как к состоявшемуся специалисту, и не приняла мер к тому, чтобы убедить ее остаться работать.

На наш взгляд, конечно же, необходимо было более тщательно и ответственно подойти к этой ситуации, разобрав и обсудив ее в коллективе. Вместо этого администрация формально подошла к Марине как к опытному специалисту, не учитывая того, что реального опыта работы у неё не было

Хотим подчеркнуть, что, даже отработав год, воспитателю-педагогу необходима методическая поддержка и практическая помощь, поскольку в этот период происходит развитие профессиональных умений, накопление опыта, поиск максимально комфортных методов и приемов работы с воспитанниками. Так же у молодого воспитателя формируется свой стиль работы, он изучает опыт работы коллег, и тем самым полностью входит в профессию. Формальное отношение к молодому воспитателю, с не большим стажем работы, также может вызвать проблемы с адаптацией и привести к его уходу из профессии.

И такой случай, к сожалению, произошел в нашем детском саду. Ольга С., 26 лет. Закончила вуз в 2015г. После полутора лет работы воспитателем она проводила открытый урок с воспитанниками старшей группы. На уроке Ольге был задан вопрос, на который она не смогла ответить, возможно, растерялась либо не сталкивалась с подобным в своей практике. В присутствии родителей, приглашенных на урок, ей было сделано замечание, что в итоге усложнило ситуацию. Руководство садика молча наблюдало за разворачиванием конфликта, а после окончания урока, без выяснения причин, обвинила Ольгу в недостатке профессионализма. Молодой воспитатель восприняла это как личное оскорбление, и написала заявление на увольнение.

В ходе анализа данной ситуации мы пришли к выводу, что первые три года, это самый насыщенный на события период, в который важно доверить ещё не совсем опытному сотруднику ответственный проект, проектную деятельность, но при этом дать ему уверенность в поддержке. В это время требуется активно привлекать молодого специалиста к показу открытых занятий в детском саду. И только к третьему году у воспитателя складывается система работы и собственные разработки. После 4-5 лет стажа происходит совершенствование работы воспитателя и начинается этап саморазвития. И как

мы понимаем, что первый год трудовой деятельности воспитателя считается самым важным, где максимально требуется включенность руководителя.

### *Заключение*

Процесс адаптации занимает важное место в профессиональной деятельности педагогов в ДОО. Анализ публикаций по данной теме показал, что авторы зачастую ориентируются на теоретические аспекты, тогда как опыт по адаптации молодых специалистов, зачастую остается за рамками рассмотрения.

Анализ конкретных ситуаций, имевших место в МОУ СОШ №11, показывает сложность процесса адаптации молодого специалиста. Как мы показали, большое значение имеет позиция администрации ДОО. Формальная оценка уровня готовности молодого специалиста к самостоятельной работе, не учет специфики его профессиональной подготовки и мотивации ведет к срыву адаптации, увольнению и уходу из профессии. Отсюда, со всей очевидностью вытекает необходимость подготовки администрации садика к работе с молодыми специалистами, необходимость подготовки наставников и создание в коллективе атмосферы взаимопомощи и поддержки.

Как показало исследование, молодому специалисту нужна педагогическая помощь и поддержка, оказать которую должен опытный воспитатель. Методика этой поддержке изложена в исследованиях Л.В. Гориной [Горина 2018].

Так при приеме молодого воспитателя на работу, заведующей ДОО необходимо ознакомить его не только с должностными обязанностями, условиями труда и внутренним распорядком организации, но и возможными сложностями адаптационного периода. По возможности, необходимо направить молодого специалиста в ту группу, где работает опытный воспитатель, имеющий навыки наставника. Это поможет молодому воспитателю более благоприятно пройти адаптационный период и успешно перенять опыт работы с детьми. Мы полагаем, так же что будет полезно, если несколько рабочих смен с молодым воспитателем в паре проведёт старший воспитатель. Он ознакомит молодого коллегу с документацией группы, с детьми и познакомит с родителями. При этом молодой воспитатель сможет обсудить с наставником все возникшие вопросы сразу после смены, либо во время неё. Эти не сложные рекомендации, по нашему мнению, должны помочь молодому специалисту пройти успешную адаптацию и стать профессионалом.

### **Библиографический список**

Веретенникова В.Б. Профессиональный стандарт педагога в современной системе дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2016. №8. с. 113.

Волошина Л. Легко ли быть молодым воспитателем? / Л. Волошина, О. Нагель, О. Якуш // Дошкольное воспитание. 2015. №9. с.108 - 112.

Горина Л.В. Профессиональный рост педагогов как фактор повышения качества дошкольного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т.3. №4. С. 372–375.

Горина Л.В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения / Л.В. Горина, К.П. Сенаторова // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т.7. №4(25). С. 231–234.



Долгова В. И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / И. В. Долгова, И. Е. Мельник, Ю.В. Моторина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. с. 76-80.

Домрачева Л.В. Система наставничества в дошкольной образовательной организации: из опыта МДОУ «Новоторъяльский детский сад «Теремок» // Туныктышо. Учитель. 2019. №1-2. С. 74-76.

Иванова М.В. Особенности процесса профессиональной адаптации молодых педагогов в ДОО / М.В. Иванова, М.К. Иванова // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. №4-1. С. 76–79.

Сальникова Н.А. Работа старшего воспитателя с молодыми специалистами в период адаптации в ДОУ / Н.А. Сальникова, Л.В. Галкина, Л.С. Збыцева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. №1 (6). С. 338–340.

Федосеева А. В. Организация профессиональной адаптации // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. С. 1527. [электронный ресурс] <https://science-education.ru/pdf/2015/1/169.pdf> (дата обращения 20.01.2020)

## «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Елена Викторовна Куприянчук

кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского;

E-mail: [elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru)

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей «Я - концепции» подростков. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n=40, 16-18 лет, учащихся колледжа радиоэлектроники, г. Саратова.) Применялся соответствующий диагностический инструментарий. Статистическая обработка данных проводилась через сравнения двух независимых выборок подростков с нормативным и девиантным поведением (подсчет t- критерия Стьюдента). Установлено, что подростки с девиантным поведением относятся к себе значительно хуже, чем подростки с нормативным поведением, проявляют к себе меньше уважения и интереса, а также ожидают к себе более негативного отношения со стороны окружающих. Самооценка девиантных подростков характеризуется преобладанием агрессивности и эгоцентризма.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной и профилактической деятельности психологических служб образования.

**Ключевые слова:** «Я - концепция», когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты «Я - концепции», девиантное поведение, подростковый возраст.

## "I-CONCEPT" OF DEVIANT TEENAGERS, COLLEGE STUDENTS

E. V. Kupriyanchuk

Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University N.G. Chernyshevsky; 83, st. Astrakhan; E-mail: elena-kupr@yandex.ru

**Abstract:** The results of theoretical and empirical studies of the characteristics of “I - concept” of adolescents are presented. The results of an empirical study performed on a sample (n = 40, 16-18 years old, students of the College of Radio Electronics, Saratov.) Are presented. The appropriate diagnostic tools were used. Statistical data processing was carried out by comparing two independent samples of adolescents with normative and deviant behavior (t-student test calculation). It was found that adolescents with deviant behavior are much worse off than adolescents with normative behavior, show less self-esteem and self-interest, and also expect a more negative attitude from others. Self-esteem of deviant adolescents is characterized by a predominance of aggressiveness and self-centeredness.

The applied aspect of the studied problem can be implemented in the advisory and preventive activities of psychological education services.

**Key words:** “I am a concept”, cognitive, emotional, behavioral components of “I am a concept”, deviant behavior, adolescence.

Проблема формирования «Я - концепции» у девиантных подростков в научной психологической литературе практически не изучена. Лишь отдельные аспекты «Я - концепции», в том числе девиантных подростков, представлены в работах немногих ученых: самооценка, самоуважение (А.А. Реан, Ю.Б. Гиппенрейтер), самосознание, самоактуализация (Д.И. Фельдштейн, Е.В. Куприянчук) [Клейберг 2011], [Беличева 2013], [Куприянчук 2015]. Поэтому указанная проблема требует тщательного детального изучения, что и обусловило актуальность обращения к выбранной теме исследования.

Исследование проводилось совместно со студенткой Додоновой Е.В.. Целью исследования явилось изучение особенностей «Я - концепции»



девиантных подростков. Гипотеза исследования предполагает, что у девиантных подростков имеются некоторые особенности в структуре их «Я - концепции», которые можно рассматривать как предмет коррекционной работы с ними. Методики исследования: Тест-опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина; Тест межличностных отношений Т. Лири; Методика «Кто Я?» в модификации Н. Л. Ивановой, Т.В. Румянцевой. Выборка исследования представлена учащимися колледжа радиоэлектроники им. Яблочкого, г. Саратова. В исследовании приняли участие 40 человек от 16 до 18 лет. 20 из них с условно нормативным поведением и 20 – с девиантным.

Результаты сравнения отношения к себе показали, что различия между двумя группами подростков на уровне значимости не менее 0,05 обнаружены по показателям глобального отношения к себе ( $p=0,025$ ), ожидаемого отношения других ( $p=0,045$ ), самоуверенности ( $p=0,048$ ) и интереса к себе ( $p=0,048$ ). По этим показателям подростки с нормативным поведением превосходят своих сверстников из контрольной группы. Таким образом, подростки с девиантным поведением в целом относятся к себе значительно хуже, чем подростки с нормативным поведением, проявляют меньше уважения к себе и интереса, а также ожидают к себе более негативного отношения со стороны окружающих.

Результаты сравнения поведенческого компонента «Я - концепции», т.е. представлений подростков двух групп о себе в контексте межличностных отношений показывают, что у подростков с девиантным поведением ведущими типами межличностных отношений являются эгоистичный ( $M=10,0$ ) и агрессивный тип ( $M=9,3$ ), средне групповые показатели по этим шкалам соответствуют высокому уровню, экстремальному поведению. По остальным параметрам обнаруживаются умеренные показатели нормативного поведения. У подростков с нормативным поведением ведущим показателем, соответствующим высокому уровню является дружелюбие – средне групповое значение 9,6 балла. Остальные показатели соответствуют умеренным показателям нормативного поведения.

Представленные данные свидетельствуют о том, что различия на уровне значимости  $p$  не менее 0,05 были обнаружены по показателям эгоистичного ( $p=0,024$ ), агрессивного ( $p=0,013$ ) и дружелюбного ( $p=0,013$ ) типов межличностных отношений. Причём по показателям агрессивности и эгоцентризма девиантные подростки превосходят своих сверстников из контрольной группы, а по показателям дружелюбия, наоборот – уступают им.

Обобщая результаты диагностики поведенческого компонента «Я - концепции» у подростков двух групп можно сказать, что подростков с девиантным поведением характеризует преобладание эгоистических и агрессивных межличностных отношений. Они стремятся быть над всеми и одновременно в стороне от всех, их характеризует самовлюблённость, расчетливость, независимость, они стараются переложить трудности на окружающих, относясь к ним при этом высокомерно и заносчиво. Кроме того девиантные подростки требовательны и прямолинейны, строги и резки в

оценках окружающих, непримиримы, склонны к внешне обвиняющим реакциям, насмешливы и раздражительны.

Подростков же с нормативным поведением характеризует высокий уровень дружелюбия, они стараются быть любезными со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворять требования окружающих, склонны искренне считать, что другие также бывают правы. Таким образом, в поведенческом компоненте «Я-концепции» подростков двух групп обнаруживаются кардинальные различия. Самооценка межличностных отношений девиантных подростков характеризуется преобладанием агрессивности и эгоцентризма, в то время как у подростков с нормативным поведением ведущим является показатель дружелюбия. По всем трём показателям различия достигают достоверного уровня значимости.

Результаты сравнения различных параметров самоидентичности подростков двух групп свидетельствуют о том, что среди параметров самоидентичности подростков с девиантным поведением ведущими являются параметры деятельного Я ( $M=4,6$ ) и социального Я ( $M=4,0$ ), а наиболее низкими являются показатели коммуникативного ( $M=2,8$ ) и материального Я ( $M=2,6$ ).

У подростков без признаков нарушений поведения ведущими параметрами самоидентичности являются социальное и рефлексивное Я – 4,6 и 4,2 баллов соответственно. Наиболее низкими являются параметры физического и материального Я – 2,2 балла.

Представленные данные свидетельствуют о том, что различия на уровне значимости не менее 0,05 обнаружены по параметрам рефлексивного ( $p=0,013$ ), деятельного ( $p=0,026$ ) и коммуникативного Я ( $p=0,013$ ), а на уровне значимости не менее 0,01 по показателю физического Я ( $p=0,001$ ). Причём, по показателям физического и деятельного Я подростки с девиантным поведением значительно превосходят своих сверстников из контрольной группы, а по параметрам рефлексивного и коммуникативного Я, наоборот – значительно уступают им.

Обобщая полученные данные можно сказать, что подростки с нормативным поведением зачастую идентифицируют себя с социальным и рефлексивным Я. Они характеризуют себя, как членов социального взаимодействия, обладающих определённым социальным статусом и групповой принадлежностью, а также, как носителей определённых личностных качеств, зачастую имеющих позитивную или негативную окрашенность.

Подростки с девиантным поведением также часто идентифицируют себя со своим социальным Я и теми ролями, которые они выполняют в обществе. Однако ведущим показателем их самоидентификации является их деятельное Я, они значительно чаще, чем подростки контрольной группы характеризуют себя через выполняемые ими виды деятельности. Также они значительно уступают подросткам из контрольной группы по показателям рефлексивного и коммуникативного Я, что говорит об их меньшей склонности идентифицировать себя с определёнными личностными качествами, а также со своей направленностью на общение и взаимодействие. При этом девиантные

подростки значительно чаще идентифицируют себя со своим физическим Я, то есть с представлениями о собственных психофизических данных.

Таким образом, в структуре самоидентификации подростков с девиантным поведением преобладает идентификация со своими социальными ролями и различными видами деятельности, нормативные подростки также идентифицируются преимущественно с социальными ролями, но кроме того и со своими личностными особенностями.

Краткие выводы по заявленной проблематике могут быть сформулированы следующим образом:

1. При анализе эмоционального компонента «Я - концепции» было установлено, что подростки с девиантным поведением в целом относятся к себе значительно хуже, чем подростки с нормативным поведением, проявляют меньше уважения и интереса к себе, а также ожидают негативного отношения со стороны окружающих.

2. В поведенческом компоненте «Я - концепции» подростков двух групп обнаруживаются кардинальные различия. Самооценка межличностных отношений девиантных подростков характеризуется преобладанием агрессивности и эгоцентризма, в то время как у подростков с нормативным поведением ведущим является показатель дружелюбия.

3. Подростки с нарушениями поведения значительно чаще идентифицируют себя со своими занятиями и психофизическими данными, но значительно реже с личностными и коммуникативными качествами.

Таким образом, качественный и количественный анализ эмпирических данных позволил доказать гипотезу исследования о том, что у девиантных подростков имеются значимые особенности в структуре их «Я-концепции» в отличие от их сверстников с нормативным поведением.

Такие различия в описанных характеристиках «Я - концепции» позволят осуществлять процесс, как обучения, так и коррекции поведения подростков, учащихся колледжа, более успешно, обращаясь к их уязвимым психологическим особенностям.

На основе данных, полученных в результате исследования, а также изучения подобных психологических тренингов [Хуторянская 2017, 2016] нами была разработана программа психологической коррекции «Я-концепции» девиантных подростков, которая включала следующие задачи:

1. Развитие позитивного самоотношения, формирование самоуважения и интереса к собственной личности, развитие навыков самораскрытия и самоанализа;

2. Преодоление эгоцентризма и агрессивной настроенности по отношению к окружающим путём развития коммуникативных навыков, осознания своего влияния на других, умения давать и принимать позитивную обратную связь в процессе взаимодействия;

3. Развитие рефлексивной и коммуникативной самоидентификации, формирование доверия к миру и к себе, чувства удовлетворённости жизнью с целью преодоления враждебных тенденций.

При учёте особенностей подросткового периода развития и характерных для него таких реакций, как группирование со сверстниками, имитации, эмансипации наиболее эффективной формой работы, на наш взгляд, является работа в группах, использующая групповую динамику как основу терапевтического воздействия [Малышев 2012]. Примерная структура каждого занятия должна включать:

1) Приветствие, которое служит для обозначения начала занятия и создания безопасной атмосферы. На этом данном этапе важным является максимально комфортного вхождения участников в группу.

2) Разминка включает преимущественно подвижные игры и нацелена на объединение, сплочение группы, формирования и развития межличностных связей, включение в совместную активность.

3) Работа по заданной теме представлять собой самые разнообразные формы деятельности: рисование, игры, элементы психодрамы, имеющие непосредственное отношение к теме занятия. Данный этап предполагает изучение определенной информации в доступной форме, предоставление возможности для выражения своих чувств, помощь в овладении, на основе полученной информации, новыми навыками.

4) Завершение работы обязательно включает в себя рефлекссию. Желательно завершать работу в позитивном эмоциональном состоянии всех участников.

Программа включает 10 групповых занятий длительностью 60 мин условно разбитых на два блока:

Блок I включает 6 занятий направленных на создание в группе комфортной атмосферы, активизация процессов межличностного взаимодействия, стимуляция самораскрытия и самопознания, уверенности и позитивного отношения к себе.

Блок II включает 4 занятия направленных на актуализацию личностных ресурсов, развитие навыков рефлексии, способности управления своим поведением и жизнью в целом, формирование чувства удовлетворённости жизнью.

В программе могут использоваться элементы экзистенциально-гуманистических, когнитивно-поведенческих, психоаналитических техник, а также элементы гештальт-терапии, психодрамы, телесно-ориентированной терапии и др. Эти приёмы и техники включаются в структуру основных методов групповой работы [Малышев 2013].

С целью анализа эффективности программы психологической коррекции «Я-концепции» девиантных подростков была проведена её апробация на подростках экспериментальной группы. Далее была произведена повторная диагностика «Я-концепции» подростков при помощи использованных ранее методик: В. В. Столина и Т. Лири. Затем было произведено сравнение показателей в экспериментальной группе до и после проведения программы при помощи критерия достоверности Стьюдента для парных выборок.

Полученные данные свидетельствуют о повышении всех основных показателей самооотношения после проведения программы. Причём изменения на уровне значимости не менее 0,01 обнаружены по параметрам самоуважения ( $p=0,002$ ), ожидаемого отношения ( $p=0,006$ ) и глобального самооотношения ( $p=0,003$ ), а на уровне значимости 0,05 – по показателям аутосимпатии ( $p=0,011$ ) и самоинтереса ( $p=0,017$ ).

Представленные данные по методике межличностных отношений Т. Лири свидетельствуют о том, что различия на уровне значимости  $p$  не менее 0,05 обнаружены по показателям агрессивного типа межличностных отношений ( $p=0,011$ ), а на уровне значимости не менее 0,01 по показателям эгоистичного ( $p=0,009$ ), подозрительного ( $p=0,004$ ) и дружелюбного ( $p=0,003$ ) типов. Причём, показатели эгоистического типа, агрессивного типа и подозрительного типа отношений снизились, а дружелюбного, наоборот – повысились.

Следовательно, можно сделать выводы о том, что после проведения коррекционной программы отношение девиантных подростков к себе и окружающим значительно улучшилось. Они стали менее эгоистичны, агрессивны и подозрительны, но при этом более дружелюбны как по отношению к другим, так и по отношению к себе, стали проявлять больший интерес к собственной личности, а также ожидать лучшего отношения к себе со стороны окружающих

#### **Библиографический список**

- Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Педагогика, 2013. 496с.
- Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. М.: Сфера, 2011. — 160 с.
- Куприянчук Е.В., Блинкова Х.А. Социально-психологические особенности подростков с делинквентным поведением: сравнительный контекст // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 4. С. 69-75.
- Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Известия Саратов. гос. ун-та. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2012. – Т. 12, – Вып. 3. – С.69–74.
- Малышев И.В. Адаптационные возможности выпускников в условиях изменяющегося общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 267-273.
- Хуторянская Т.В. Особенности социализации подростков в различных образовательных средах // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 5. С. 20-24.
- Хуторянская Т.В. Из опыта проведения обучающего тренинга "Разрешение конфликтных ситуаций" для будущих педагогов // В сборнике: Образование в современном мире. Сборник научных статей. Институт дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета, под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2016. С. 183-185.

## СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫЕ ДЕТИ И ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К НИМ

Лусине Рафиковна Марукян

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики, Ванадзорский государственный университет имени Ов. Туманяна, факультет педагогики, дошкольного, начального и специального образования

e-mail: lusine.maruqyan@mail.ru

В статье освещена «социальная незащищенность и пренебрежение» как самая распространенная форма плохого отношения к ребенку, ее определение и специфика индивидуального подхода. Социальная незащищенность характеризуется отсутствием недостаточной родительской опеки. Социальная незащищенность может включать также недостаточность физической заботы, ограниченный эмоциональный отклик, отсутствие контроля и отказ от необходимой медицинской помощи. При рассмотрении детской безнадзорности следует также обратить внимание на эмоциональное пренебрежение. Эмоциональное невежество включает эмоциональную депривацию, когда ребенком пренебрегают, он испытывает чувство неуверенности, изолированности, отторжения и так далее. Незащищенные дети обычно характеризуются низким чувством ответственности, безразличием к окружающей среде, отсутствием интереса к событиям и так далее.

**Ключевые слова:** социально незащищенные дети, беспризорность, пренебрежение, насилие, неблагополучная семья, беспризорные и покинутые дети, эмоциональную депривацию.

## SOCIALLY UNPROTECTED CHILDREN AND PECULIARITIES OF THE INDIVIDUAL APPROACH TO IT

L. R. Maruqyan

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant at the Department of Pedagogy, Ov. Vanadzor State University Tumanyan, Faculty of Pedagogy, Preschool, Primary and Special Education

e-mail: lusine.maruqyan@mail.ru

**Abstract.** In the following article ill-treatment as a widespread approach to socially abandoned and neglected children is defined, described and individual approach towards them is characterised. Social abandonment is determined by parents' failing to provide their children with the level of proper care. Inadequate physical child care, reduction of emotional expressiveness, lack of control, and absence of medical consultation could also be the prerequisites of child abandonment. When considering child neglect, one should also pay attention to emotional neglect. Emotional ignorance involves emotional deprivation when the child is neglected, has a sense of uncertainty, isolated, rejected, etc.. Neglected children are usually characterized by low sense of responsibility, indifference to the surrounding environment, lack of interest in events, etc..

**Key words:** Socially disadvantaged children, abandonment, ignore, violence, disadvantaged family, neglected and abandoned children, emotional neglect.

Социально незащищенные дети - это дети, основные права которых были нарушены: они временно или постоянно лишены семейной среды, хотя не имеют юридического статуса "сироты" или "ребенка, лишенного родительской опеки".

Распространенными формами плохого отношения к ребенку являются социальная беспризорность и пренебрежение. Фактором проявления социальной депривации ребенка является незанятость родителей. Слишком тяжелые социально-экономические условия, отсутствие необходимых финансовых средств заставляют родителей отказаться от своих детей.

Социальная незащищенность может включать также неудовлетворительную физическую заботу, ограниченный эмоциональный отклик, отсутствие должного контроля, а также отсутствие обращения за медицинской помощью при явной ее необходимости.

Последствия безпризорности изменяются в зависимости от возраста ребенка. Ниже приводятся потенциальные признаки безпризорности, характерные для детей разных возрастов (См. в **Таблице**) [Европейский союз 2012: 22].

*Таблица 1*

Последствия безпризорности в зависимости от возраста ребенка

	<b>ФИЗИЧЕСКИЕ</b>	<b>В РАЗВИТИИ</b>	<b>ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ</b>
<b>0-2 года</b>	Отклонения в развитии Быстротекущие и длительные незначительные инфекции Частые несчастные случаи Частые обращения к врачу Частая необходимость в скорой медицинской помощи (госпитализация или больница)	Задержка какого-либо этапа развития, например, речевых навыков Отсутствие прогресса или весьма незначительный прогресс с точки зрения охраны здоровья (внезапная остановка или нарушения иммунной системы и развития)	Расстройство привязанности Тревожное поведение Уклонение Отсутствие социальной реакции, самопоощрительное поведение
<b>2-5 года</b>	Отклонения в развитии Недостаточные условия гигиены Частые несчастные случаи	Замедленность или задержка языка и речи Эмоциональная и социальная незрелость	Гиперактивность Агрессивность и импульсивность Поиск неразборчивых, беспорядочных контактов с чужими
<b>5-16 года</b>	Короткий рост Нестабильный вес Неудовлетворительные условия гигиены Нестабильное состояние здоровья Небрежный внешний вид Чрезмерная худоба или ожирение	Трудности обучения Низкая самооценка Слабые механизмы сопротивления Эмоциональная и социальная незрелость Плохая концентрация.	Конфликтные или малочисленные взаимоотношения Самопоощрительное или саморазрушительное поведение Употребление алкоголя Девiantное, агрессивное, разрушительное и изолирующее поведение Пропуски в посещаемости школы, низкая посещаемость Правонарушения

Армянская семья по своему социально-психологическому описанию всегда была традиционной, что было решающим фактором и до сих пор стремится быть таковым. Придавая важное значение роли семьи в правильном, социально приемлемом воспитании детей и молодежи, в формировании морально-психологического портрета растущего человека, мы с болью констатируем изменения, которые претерпевает этот портрет. В следствие чего мы имеем нищих, бродяжничающих, лишенных родительской опеки, нарушающих права и совершающих преступления детей, подростков и молодых людей.

К сожалению, эти непристойные для нашей национальной, традиционной армянской семьи явления являются последствиями тяжелой жизни, социальной и правовой незащищенности, нестабильной политики, разрушенной экономики и пр. [Арзуманян, Грин 2004: 73]

Последствием социально-экономических проблем становятся попрошайничество и бродяжничество. Один из участников группы отмечает, что ребенок, который каждый день становится свидетелем атмосферы голода и нищеты в своем доме, часто бывает вынужден делать определенные шаги для того, чтобы раздобыть еду. Ребенок из бедной семьи каждый день видит нестерпимые страдания и нервное состояние родителей. Для того чтобы избежать подобных ситуаций, не быть очевидцем напряженных ситуаций, ребенок уходит из дома, приобретает различные плохие привычки, одной из которых является попрошайничество. Ведь должен же он хоть как-то существовать!

В противоположность данному мнению эксперты отмечают, что на самом деле причиной попрошайничества являются не тяжелые социальные условия и бедность, а неправильное воспитание со стороны родителей.

Например, дети, стрики, люди с ограниченными возможностями социально уязвимы и беззащитны (не могут себя защитить) и им нужна дополнительная социальная защита. Детей и стариков уязвимыми делает их возраст. Первые не достигли физиологической и социальной зрелости, вторые уже теряют свои физические возможности и социальную роль, кроме того, существуют определенные стереотипы по отношению к ним, которые влияют на их социальную изоляцию.

При рассмотрении явления незащищенности ребенка следует также обратить внимание на эмоциональное пренебрежение. Эмоциональное пренебрежение включает в себя эмоциональную депривацию, когда ребенком пренебрегают, оставляют его без внимания, когда у него возникает чувство нежелательности, он изолирован, отвержен и пр.

Беспризорные дети часто характеризуются низким уровнем чувства ответственности, безразличием по отношению к окружающей среде, отсутствием интереса по отношению к событиям и пр. В поведении беспризорных детей может наблюдаться отсутствие самоконтроля, что обусловлено отсутствием контроля поведения ребенка со стороны воспитателя.



Специалист может предположить у ребенка проблемы, связанные с социализацией или насилием, при наличии следующих эмоциональных и поведенческих признаков. Выделяются следующие случаи:

- Если дети отстают в развитии в случае неудовлетворения собственных потребностей.
- Если покинутые дети молчаливы и не проявляют интереса по отношению к окружению.
- Если дети не желают установить контакт с другими людьми.
- Если покинутые дети, выглядящие голодными или усталыми, пытаются раздобыть еду путем воровства, попрошайничества [Липский 2004: 71].

Педагогически и социально запущенные дети, или, как часто их называют, дети улицы сейчас составляют довольно большую группу.

В попечительских учреждениях Армении насчитываются 5000 детей. 3800 из них постоянно проживают в этих учреждениях и редко возвращаются домой. У около 80 процентов этих детей есть по крайней мере один родитель, а ребенок оказался в попечительском учреждении в основном по причине социальных и экономических трудностей семьи.

В "Центре поддержки ребенка и семьи" Лорийской области по состоянию на 08.01.2018г. насчитывалось 56 дететей.

В настоящее время начался процесс воссоединения этих детей с семьями (выписки), который предполагал провести переоценку потребностей подопечных и их семей. В соответствии с потребностями каждого ребенка и семьи была организована профессиональная работа под руководством дневных детских учреждений, а также в сотрудничестве с 4 международными организациями (UNICEF, COAF, SOAR, DIAKONIA) и БОО "Аравот" была оказана адресная помощь (с целью решения проблем различного характера).

Приводим данные, которые были получены в 2017-2018 году в "Центре поддержки ребенка и семьи" Лорийской области и в дневном детском центре "Шох" города Ванадзора.

В вышеназванных центрах было зарегистрировано 2-4 случая. Представляю описание двух случаев по переданным из дневного детского центра "Шох" сведениям.

Описание первого случая следующее: ребенок жил с матерью и сестрой, имел конфликтное и нервное, а иногда агрессивное поведение. В центре в первое время не общался ни с кем, даже в столовой во время обеда не садился вместе с сестрой.

Сотрудники центра параллельно с социальной и психологической поддержкой осуществляли также работы педагогической направленности. На протяжении шести месяцев была проведена также работа с родителем в направлении совершенствования родительских навыков. Сегодня подопечный этого центра более спокоен, доброжелателен и находится в здоровых взаимоотношениях с друзьями.

Описание второго случая следующее: к моменту принятия в центр ребенок был обморожен и запущен. Была организована экстренная встреча с

матерью ребенка, обсужден факт совершения насилия над ребенком. Встречи носили продолжительный характер. Ребенок имел также психологические проблемы и проблемы со здоровьем.

Для того чтобы оградить ребенка от дальнейших случаев насилия в семье, мать была предупреждена о привлечении ее к ответственности. Также с родителем были обсуждены и решены образовательные проблемы ребенка. Отдельно была подчеркнута важность поддержания отношений между родителем и центром. До сих пор сотрудники центра постоянно работают со своим подопечным, проверяя полную посещаемость учебных занятий.

Благодаря последовательной работе, освещению родительских навыков и применяемым методам постепенно снизилось количество беспризорных детей.

Индивидуальный подход к социально незащищенным детям позволит определить причинность и последствия конкретной проблемы каждого ребенка с целью их преодоления.

По отношению к социально незащищенным детям потребуется провести следующие мероприятия:

- мониторинг семейных условий;
- если родители не работают, взять их на учет;
- выявить духовную и эмоциональную связь между родителями и детьми;
- выявить случайные взаимоотношения ребенка;
- после выявления у ребенка агрессии установить контроль;
- установить связь со школой для проверки посещаемости ребенка.

#### **Библиографический список**

Арзуманян С. Грин Э. – Правовая психология, учебник для вузов, Ереван, Зангак-97, 2004г., 432 с.

Липский И. А., Социальная педагогика, М.; 2004, 320 с.

Европейский союз, фонды открытого общества – Армения, "Защита детей от насилия"/ Пособие/ Ереван, 2012, 120 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Владимировна Матвеева

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии,  
психолого-педагогический факультет,  
Балашовский институт (филиал) ФГБОУВО «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,  
e-mail: matveeva2468@jandex.ru

Анастасия Олеговна Харланова

педагог-психолог МОУ «Лицей» г. Балашова Саратовской области,  
e-mail: a\_kharlanova@list.ru

В статье акцентируется внимание на условиях, способствующих гуманизации образования. Раскрывается содержание понятия «гуманизация образования», педагогические условия его развития и особенно одно из них – формирование школьной мотивации. Описываются результаты исследования школьной мотивации в 5-ых классах МОУ «Лицей» г. Балашова. Рассматривается проблема школьной мотивации в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** гуманизация образования, мотивация, школьная мотивация, подростковый возраст, учебная деятельность.

## FORMATION OF SCHOOL MOTIVATION AS ONE OF THE CONDITIONS THAT CONTRIBUTE TO THE HUMANIZATION OF EDUCATION

S. V. Matveeva

candidate of psychological Sciences, associate Professor, Professor of pedagogy and psychology,  
psycho-pedagogical faculty,  
Balashovsky Institute (branch) of THE Saratov national research state University named after N. G.  
Chernyshevsky»,  
e-mail: matveeva2468@jandex.ru

A. O. Kharlanova

teacher-psychologist of the Moscow state University "Lyceum" in Balashov, Saratov region,  
e-mail: a\_kharlanova@list.ru

**Annotation.** The article focuses on the conditions that contribute to the humanization of education. The author reveals the content of the concept of "humanization of education", pedagogical conditions for its development, and especially one of them – the formation of school motivation. The article describes the results of a study of school motivation in the 5th grades of the Moscow state University "Lyceum" in Balashov. The problem of school motivation in the educational process is considered.

**Key words:** humanization of education, motivation, school motivation, adolescence, educational activity.

Основное направление, по которому развивается современная наука – это центрация на человеке, возврат к самой его сущности – к его личности. Поэтому основополагающим направлением в гуманитарных науках является устремлённость к гуманистическим традициям, направленность на развивающуюся личность [Амерханова, Матвеева 2015].

Современное общество не может считать себя цивилизованным, если оно не ставит своей целью сохранение и всестороннее развитие самой главной своей ценности – человека.

Основная задача – создание условий для всесторонне развитой гармоничной личности. При этом происходит соединение как общественных, так и личных интересов.

Одна из проблем гуманизации образования состоит в том, что должны выполняться культуuroобразующая и личностно-образующая функции.

И. С. Якиманская считает, что педагог должен принимать ребёнка таким, какой он есть, принимать его внутренний мир, с уважением относиться к нему. Доброжелательное отношение к ученику – это одно из важнейших условий для гуманистического общения, создающего возможность полностью раскрыть свою уникальность каждому обучающемуся [Якиманская 1996].

Гуманизация образования нацелена на создание условий для всестороннего развития каждой личности, на положительную его самореализацию. Основу составляет уважительное отношение к обучающемуся, независимо от возраста и других характеристик (пола, национальности, вероисповедания и др.). Главным при этом является вера в человека: его возможности, способности, уникальность.

Гуманизация – это основа нового педагогического мышления, суть которого составляет идея полисубъектности образования, считает Е. В. Бондаревская. Основной целью такого образования становится развитие личности ребёнка, а не просто передача знаний, накопленных человечеством. Знания, умения, навыки являются средством, а главным смыслом является развитие внутреннего мира каждого ученика [Бондаревская 2007].

Е. Н. Шиянов раскрывает педагогические условия, которые способствуют гуманизации образования.

Во-первых, учёт психолого-возрастных особенностей учеников, что позволяет рассматривать возможности развития детей на разных возрастных этапах, а также особенности содержания методик преподаваемых предметов, опирающихся на педагогические технологии, учитывающие индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Во-вторых, в основе гуманистически ориентированного обучения стоят этические принципы, которые опираются на взаимодействие учителя и учеников, строящиеся на субъект-субъектных отношениях между взрослым и ребёнком, дающим возможность раскрыть свои индивидуальные особенности, проявить активность, творческие возможности.

В-третьих, дифференцированный подход, учитывающий способности, склонности каждого обучающегося, дающий возможность создавать условия для реализации требований государственного стандарта.

В-четвёртых, вариативность содержания обучения создаёт право выбора, способствует формированию самостоятельности, широте, критичности мышления, что не просто развивает интеллект, а способствует формированию собственного мнения, раскрывает индивидуальность каждого обучающегося.

В-пятых, использование ситуации общения, как особого вида учебной ситуации, способствующей созданию совместной деятельности, организации

психолого-педагогической среды, как условия и средства становления личности.

В-шестых, использование диалога как средства общения с целью создания коммуникативной среды, которая создаёт условия для самоактуализации, самореализации, самораскрытия личности обучающегося и мотивирует учителя для дальнейшего развития, как в профессиональном, так и в личностном планах.

В-седьмых, направленность обучения, как на результативность, так и на процессуальную сторону, что даёт возможность ставить как близкие, так и далёкие цели, обеспечивающие возможность становления перспективы развития. При этом важно, чтобы процесс обучения способствовал раскрытию личностно значимых знаний для каждого обучающегося, что способствует созданию и формированию учебной мотивации и потребности в знаниях.

В-восьмых, использование групповых форм общения для открытого обмена мнениями, реализации креативного потенциала, развития диалогического общения.

В-девятых, критерием эффективности обучения является не сведение всех результатов к отметке, не к фиксации конкретных знаний, умений и навыков (хотя это тоже важно), а внутренние психические изменения, которые произошли в результате усвоения этих знаний, в ходе выработки этих умений, навыков и создали условия для их развития.

В-десятых, одним из важных условий является создание ситуации успеха, позволяющей обучающимся прочувствовать свою значимость, что даёт возможность повысить уверенность в себе, свою самооценку, формирует убеждённость в правильности своих действий. В сложных ситуациях неуверенности, критики, разочарования этот положительный потенциал способствует позитивному решению встающих перед обучающимся проблем, что создаёт условия для личностного роста [Шиянов 1991].

На современном этапе в нашей стране сложилась очень важная направленность – устремлённость в будущее, что невозможно без развития и нацеленности на каждого человека, без учёта его индивидуальных особенностей.

Поэтому очень важно для обучения на современном этапе развивать индивидуальность, творческие способности каждого ребёнка, но учебный процесс не может дать полноценных результатов, если ребёнок сам не стремится узнавать новое.

Образовательный процесс достаточно напряженный, сложный и утомительный для развивающегося ребёнка. Он требует от учеников значительных усилий, при этом ещё недостаточно развит характер, целеустремленность, воля.

Учебная деятельность сформировывается в норме к концу младшего школьного возраста, но целое не может быть сформировано, если не сформировались его составные части. Одним из таких компонентов является

учебная мотивация, которая является обязательным условием успешности учебной деятельности.

О роли учебной деятельности писали многие учёные Л. И. Божович, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, В. И. Махновская и др. Учебная мотивация объясняет направленность деятельности школьника, устойчивость и организованность целостной деятельности, стремление к достижению определённых целей.

Во многих образовательных учреждениях рассматриваются пути повышения эффективности обучения учащихся. Меняются школьные программы, но в них остаётся стремление, сделать материал удобным для обучающихся. С целью успешного усвоения изыскиваются различные формы и методы процесса активизации обучения, формируется самостоятельность у учащихся [Матвеева 2018].

Одним из таких направлений учёных и практиков является формирование познавательной активности у учеников, что даёт возможность в дальнейшем сформировать учебную мотивацию. Высшим уровнем развития может стать, по мнению А. К. Марковой, потребность в учении [Маркова 2014].

В работах Е. П. Ильина рассматриваются основные факторы, которые могут влиять на формирование устойчивой мотивации к учебной деятельности. К ним относятся:

1. содержание самого учебного предмета;
2. организация учебной деятельности;
3. стиль педагогической деятельности;
4. оценка учебной деятельности;
5. коллективные формы учебной деятельности [Ильин 2002].

В целом, уровень учебной мотивации может рассматриваться как показатель успешной работы образовательного учреждения, как критерий эффективности учебного процесса. Поэтому в план работы педагога-психолога включена диагностика, направленная на исследование школьной мотивации.

Для её изучения была использована анкета по оценке школьной мотивации Н. Г. Лускановой. Анкета предназначена для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности. Выделяется пять основных уровней школьной мотивации. Исследование проводилось на базе МОУ «Лицей» г. Балашова. В статье представлен фрагмент анализа результатов исследования учащихся пятых классов (5 «А», 5 «Б», и 5 «В»).

Максимально высокий уровень школьной мотивации, учебной активности в 5 «А» и 5 «В» классах не был выявлен. В 5 «Б» классе он составил 24 % учеников. Самые высокие показатели – это 28 баллов из 30 возможных. Этот уровень предполагает наличие высоких познавательных мотивов. Также проявляется стремление как можно успешнее выполнять все предъявляемые школой требования. Они стараются очень четко следовать всем указаниям учителя. Для них характерны: 1. добросовестность; 2. ответственность; 3. сильные переживания, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

Хорошая школьная мотивация в 5 «А» классе выявлена у 38 % учащихся, в 5 «Б» у 19 % учеников, в 5 «В» не диагностирована. Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Такой уровень мотивации является средней нормой.

Положительное отношение к школе, когда школа привлекает больше внеучебными сторонами, выявлена у 19 % учеников 5 «А» класса, 19 % учеников 5 «Б» класса и 27 % школьников 5 «В» класса. Для этого уровня мотивации характерно, что дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе. Для них приход в школу – это возможность в первую очередь пообщаться с друзьями, с учителем. Их привлекает то, что они могут ощущать себя учениками. Для них важна внешняя сторона – возможность иметь красивый портфель, ручки, тетради, желательны с различными изображениями. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени. Их мало привлекает учебный процесс.

Низкая школьная мотивация выявлена у 31 % учеников 5 «А» класса, 38 % учеников 5 «Б» класса и 50 % школьников 5 «В» класса. Такие дети с неохотой посещают школу. Предпочитают пропускать занятия. Могут заниматься посторонними делами на уроке, даже играми, поэтому, конечно, как результат – сложности в учёбе, невысокие результаты. Характерна неустойчивая адаптация к школе.

Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация диагностирована у двух учеников 5 «А» класса. В 5 «Б» классе не выявлена. В 5 «В» классе характерно сразу для пяти учеников. Такие дети имеют серьезные трудности в школе: 1. они не справляются с учебной; 2. испытывают проблемы в общении с одноклассниками; 3. могут быть сложности во взаимоотношениях с учителем. В целом, школа может восприниматься такими учениками как враждебная среда. Для них просто пребывание в школе уже невыносимо. Такие ученики могут: 1. проявлять агрессию; 2. отказываться выполнять задания; 3. не принимать нормы и правила (см. гисторамму 1).

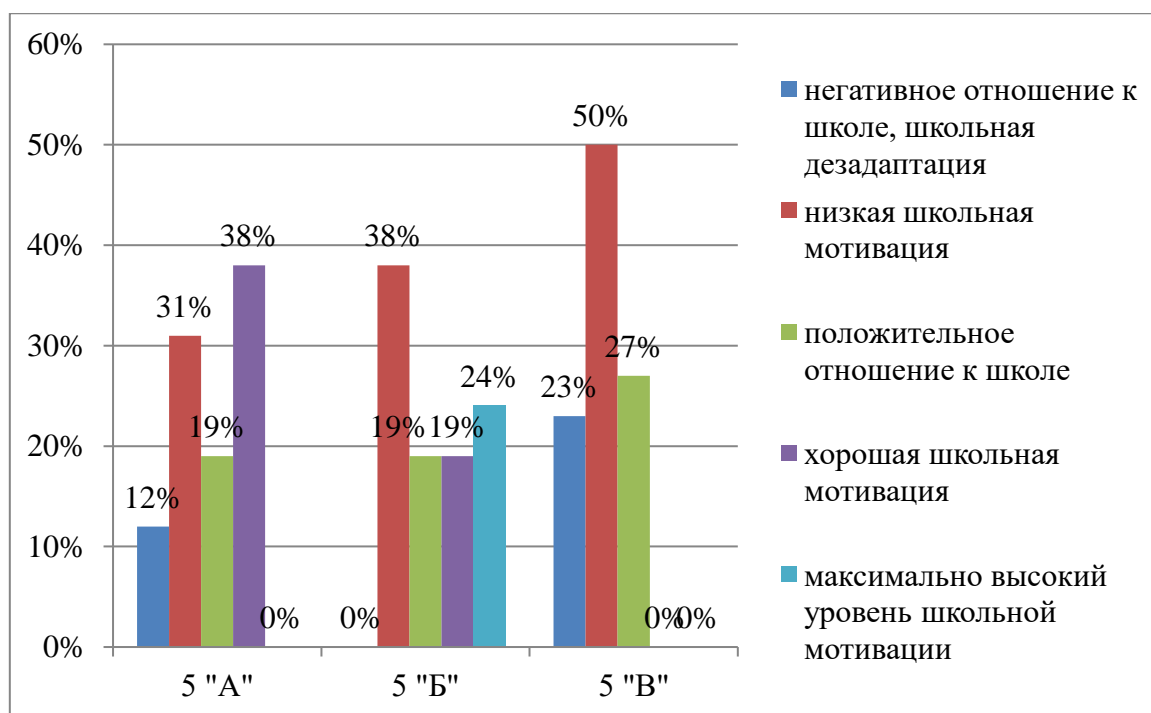


Рисунок 1 - Уровни школьной мотивации

Таким образом, от 30 % до 50 % детей из каждого класса имеют низкую школьную мотивацию, а в двух классах выявлен значительный процент обучающихся, имеющих негативное отношение к школе, выражена школьная дезадаптация.

Диагностика учебной мотивации была проведена с учениками всех классов. Исследование показало, что проблема формирования учебной мотивации остаётся на протяжении всех лет обучения. Наиболее ярко обостряется в подростковом возрасте, когда происходит переплетение сразу нескольких причин. На первый план начинают выходить проблемы подросткового возраста, связанные с личностным становлением, физиологическим созреванием, формированием общения с одноклассниками. К этому прибавляются сложности, связанные конкретно с адаптацией пятиклассников при переходе в среднее звено.

Были разработаны ряд рекомендаций для учителей, родителей, учеников для формирования школьной мотивации на всех возрастных ступенях, проведены индивидуальные консультации.

Итак, школьная мотивация является одним из условий, способствующих гуманизации образования. Развитие интереса ребёнка к учебному процессу даёт возможность не просто привлечь его внимание к той или иной учебной дисциплине, а это первый шаг к развитию его как личности, его внутреннего потенциала.

#### Библиографический список

Амерханова Н. Э., Матвеева О. В. Гуманизация образовательного процесса // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г.



Казань, октябрь 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 11-14. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8868/> (дата обращения: 15.01.2020).

Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Педагогика. 2007. № 4. С. 11–17.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014. 96 с.

Матвеева С. В. Психологические аспекты процесса образования // Биоразнообразие и антропогенная трансформация природных экосистем: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. 17-18 мая 2018 г. г. Балашов / под ред. А. А. Овчаренко. Саратов: Саратовский источник. 2018. С. 111-113.

Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы: монография; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. Ставроп. гос. пед. ин-т. Москва; Ставрополь, 1991. 205 с.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.

# ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Анастасия Николаевна Меньшикова

преподаватель, Курский государственный политехнический колледж

e-mail: [indria@mail.ru](mailto:indria@mail.ru)

В статье дается анализ психологически комфортной образовательной среды студентов дизайнеров. Описываются условия формирования эффективной образовательной среды на примере Курского государственного политехнического колледжа, раскрываются основные факторы, негативно влияющие на формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров, представлены факторы и механизмы эффективного влияния гуманистической образовательной среды на личностное и профессиональное развитие и формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров.

**Ключевые слова:** педагогика профессионального образования, образовательная среда, дизайн-образование, компетенции, гуманизация образования.

## ENSURING A PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A BACKGROUND OF EFFECTIVE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES FOR FUTURE DESIGNERS

A.N. Menshikova

Lecturer, Kursk State Polytechnic College

e-mail: [indria@mail.ru](mailto:indria@mail.ru)

**Abstract.** The article gives an analysis of the psychologically comfortable educational environment of design students. The conditions for the formation of an effective educational environment are described on the example of the Kursk State Polytechnic College, the main factors that negatively affect the formation of professional competencies of design students are revealed, the factors and mechanisms for the effective influence of the humanistic educational environment on the personal and professional development and the formation of professional competencies of design students are presented.

**Key words:** pedagogy of vocational education, educational environment, design education, competencies, humanization of education.

Текущий этап развития российского образования проявляется в поисках эффективной инновационной модели, содержащей как плоды классических педагогических теорий, так и современные цифровые технологии, и экспериментальные приемы. Ценностной основой и ведущей целью в организации образования и воспитания на сегодняшний день являются гуманистические принципы, проявляющиеся в организации психологически комфортного образовательного пространства [Александрова 2009]. Данная среда/пространство как проблема рассматривается в сферах, посвященных личности человека, вопросам коммуникации, адаптации, образованию и воспитанию. В следствии широкого применения термина «образовательная среда» отсутствует его конкретная формулировка, но существует множество вариантов определений относительно рассматриваемой точки зрения: педагогической, психологической, социальной.

Среду в целом можно определить, как мир вокруг человека и человека в нем. Рубцов В.В. поясняет важность межличностных отношений, говоря о том,

что человеческая среда, это не только окружающий мир (природный, предметный и т.п.), но и мир взаимосвязи, общения и коммуникации [Рубцов 1997]. Д.Ж. Маркович обобщая принятые варианты дефиниций «окружающая среда» говорит об общности условий и ситуаций, воздействующих на человека, в которых он находится. Таким образом окружающая среда представляется исследователям в виде динамичной системы, интегрирующей факторы природного и социального происхождения, система влияет на человека, но в то же время исходит из его потребностей. По мнению Д.Ж. Марковича личность являясь частью окружающей среды, с одной стороны находится под воздействием внешне обусловленных факторов, с другой стороны является окружающей средой для другого человека (коллектива, общества), неся в себе способность влиять на окружение предметное (физическое, биологические), и на окружение социальное [Маркович 1991: 41]. Более того, окружающая среда, мир в глобальном понимании этого слова, является в большей степени результатом исходящим из социальной сферы межличностных отношений. Природные факторы (законы физики, химии, естественные биологические и климатические процессы) уже давно не являются ключевыми условиями существования человека. Окружающая среда людей современного мира выражена в законах и правилах, нормах морали, понятиях о добре, терпимости, свободе, экологии, гуманности, а также антиподах этих концепций. Среда влияет и формирует человека, а человек изменяет и управляет средой в соответствии с той индивидуальной, личностной основой (мировоззрением, ценностями, компетентностью) которую в нем создало окружение.

Рассуждая о системе «индивид – среда», В.А. Ясвин придерживается мнения о ведущей роли личности. Внешняя среда строится в соответствии с потребностями индивида, и в то же время человек является средой для другого человека [Ясвин 2001: 11]. По мнению множества философов и психологов человек, является средой и для самого себя. Каждая личность обладает внутренним миром, собственным видением, опытом, стилем отражения внешней среды, прибавляя к этому психические и физиологические процессы, реакции, задатки, заболевания и тому подобное, открывается огромный пласт факторов, влияющих на поведение, на принимаемые решения, стиль коммуникации с обществом.

Влияние окружения на личность подтверждено многими исследователями, с точки зрения психологии и педагогики этим вопросом занимались И. А. Баева, В. П. Лебедева, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин. Исторический научный интерес представляют работы по выявлению закономерностей между стилем воспитания ребенка и становлением его личности, например, Януш Корчак выделяет четыре вида педагогической среды и дает описание личностей, формируемой ими. Петр Лесгафт опровергает бытовавшее в 19 веке мнение о врожденной природе детей, а проведенные им исследования доказывают зависимость типа личности ребенка от семейного воспитания и социальных условий жизни. [Ясвин 2001:15-31].

Значительное влияние на развитие человека оказывает образовательная среда, М. Башкин ссылаясь на труды ученых, внесших существенный вклад в исследование сущности образовательной среды, ее моделированию и проектированию, определяет ее с точки зрения психологии и педагогики как систему условий образовательного процесса обязательную для социализации обучающихся в том виде в котором она соответствует их индивидуальным физиологическим и психическим особенностям, с помощью применения специальных образовательных и социальных технологий [Башкин 2014: 4].

По мнению Б.П. Черника современная образовательная среда является составной частью общей социокультурной сферы и характеризуется сложной структурой образовательных элементов различной иерархии, включая субъектов педагогического процесса. При этом исследователь отмечает необходимость учитывать образовательную среду индивида (обучающегося), так как развитие происходит в зависимости от своеобразных качеств личности, скорости психических процессов, мотивации учения, все это формирует индивидуальное пространство обучения и саморазвития. Отличительной особенностью современной формы образовательной среды выступает направленность на интеграцию региональных, национальных сфер просвещения в глобальное образовательное пространство [Черник 2001].

Исследователи, изучающие проблему проектирования образовательной среды, акцентируют внимание на необходимости создания такого окружения для обучающихся, которое обеспечит эффективный процесс формирования полноценной, гармонично развитой личности. Одним из ключевых факторов является создание условий психологически комфортного окружения для студентов как в процессе их социализации, так и в наращивании знаний, умений, опыта по выбранному направлению обучения. Формирование компетенций той или иной профессии подразумевают не столько овладение выпускником теоретическим и практическим комплексом определенного мастерства, сколько формированием особенного склада мышления, развитием специальных способностей, профессионального мировоззрения, конкретных коммуникативных навыков.

В каждой профессии существуют собственные требования к вышеперечисленным характеристикам. Например, одни виды работ предполагают развитие умений в области межличностных отношений, работу в команде, способности к самопрезентации; в других специальностях требуются навыки в сосредоточенности, усидчивости, внимательности, кропотливости, умение работать руками, ловкости; в-третьих, профессиях цениться свобода самовыражение, креативность, смелость, дерзость, мастерство, индивидуальный стиль, особенный взгляд на мир. В такой профессии как дизайнер необходимо сочетать все перечисленные качества. В.Ю. Медведев определяет сущность дизайна как единство художественного и технического, проявляющегося в проектировании предметной и информационной окружающей среды. Цель дизайна заключается в создании актуальных продуктов предметного мира, отвечающих ряду требований: эстетичность,

этичность, конструктивность, эргономичность, функциональность, экономичность, эмоциональная выразительность, оригинальность, креативность [Медведев 2009: 37].

К специалисту такого профиля предъявляются высокие запросы, что требует от выпускника качественных показателей владения профессиональными компетенциями. Достижение высоких результатов дизайн-образования возможно путем построения психологически комфортной образовательной среды, нацеленной на формирования профессиональных компетенций в совокупности с развитием личностных качеств. Для создания такой среды необходимо определить условия эффективного влияния среды на профессионально-личностное развитие будущих дизайнеров.

Принимая во внимание исследование Н.В. Ключевой, мы считаем, что проектируемая образовательная среда будущих дизайнеров должна быть динамичной, гибкой, координируемой, разнородной, индивидуализируемой. Психологический комфорт складывается за счет гуманизации межличностных отношений, в основу которых должны быть положены принципы взаимопонимания, взаимоуважения, активной роли всех субъектов образовательного процесса, вовлеченности в продуктивную деятельность и доверие [Ключева 2003]. Таким образом, важным фактором эффективного влияния среды на студентов, обучающихся дизайну, является создание гуманистических межличностных условий и психологического комфорта.

Ориентируясь на взгляды М. Черноушка, заключаем, что образовательной среде будущего дизайнера, нужно соответствовать принципу открытости, но быть фиксированной в пространстве. Необходимым качеством должны выступать как стабильность, так и возможность изменения физического пространства в соответствии с потребностью человека. По его мнению, даже незначительные перемены в структуре окружения, способны повлиять на поведение, более того сама среда диктует правила, по которым человек начинает действовать. Черноушек определяет среде свойство вызывать сильный мотивационный стимул индивиду в соответствии с требованиями, задаваемыми средой. Так же он описывает неременность соответствия условий окружения виду деятельности, приводя примеры ухудшения работы профессионалов в неподходящем пространстве [Черноушек 1989:108-113]. Отсюда следует следующий фактор – материальный, то есть создание соответствующей физической среды для процесса обучения будущих дизайнеров.

Деятельность дизайнера охватывает широкий спектр продуктов, вещей, комплексов, концепций, идеологий – всевозможных объектов, наполняющих повседневный человеческий быт, имеющих как утилитарное значение, так и социально-культурное. Дизайнер профессионал, проектируя предметный и идеальный мир проявляет себя как активный со-творец окружающей среды, что накладывает на него большую ответственность [Медведев 2009]. В связи с этим, отмечаем личностный фактор, как необходимое условие профессионально-личностного становления обучающихся.

Ю.С. Мануйлов в своем исследовании анализирует различные концепции о сущности окружающей среды. По мнению Ю.С. Мануйлова, к факторному подходу относятся широко известные теории С. Попова, Б.А. Быкова, К.К. Платонова, Данило Ж. Марковича, общей чертой которых выступает комплексный взгляд на структуру, взаимодействие элементов, общность условий, воздействующих на человека. По данной концепции именно совокупность факторов, их иерархичность относительно друг друга, интенсивность воздействия имеет определяющее значение в формировании личности. К таким компонентам относятся понятия материальной, духовной, идейной среды, и все их составляющие: природные, естественнонаучные, биологические, экологические, социальные, культурные, психологические, информационные, образовательные, нормы морали и системы ценностей, психология коллектива и т.п. [Мануйлов 2002].

Создание психологически комфортной образовательной среды, способной эффективно воздействовать на формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров, возможно при наличии условия ее грамотной организации, то есть планомерного управления всеми средовыми факторами.

На основе анализа исследований, посвященных природе окружающей и образовательной среды теоретически можно выделить четыре условия, лежащих в основу проектирования оптимального образовательного пространства обучающихся профессии дизайнера. Подтверждает данную идею, проведенное исследование позиций самих студентов на процесс образования в Курском государственном политехническом колледже. Нами было опрошено четыре группы обучающихся по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям), всего 86 человек, с целью выявления личностных факторов негативно влияющих, по мнению студентов, на их обучение, были собраны следующие показатели:

Во-первых, анализ результатов всех опросов и наблюдений, прямо или косвенно указывал на взаимосвязь между посещением занятий студентом, его увлеченностью процессом и личными отношениями с преподавателем. При анкетировании, на вопрос о причинах прогулов занятий по неуважительным поводам лидировал ответ о том, что не нравится преподаватель (несправедливый, злой, строгий, раздражает и т.п) – межличностные условия;

Во-вторых, во время опроса часть студентов пренебрежительно или негативно отзывались о колледже, как о месте, в котором не интересно находиться. При вопросе об изменении интерьера в соответствии с эстетическими стандартами хорошего дизайна, они же отвечали, что им было бы приятно учиться в стильном помещении, потому что им нравится, когда их окружает хороший дизайн. А часть студентов ответили, что, находясь в стильной среде, хочется создавать соответствующие классные проекты—материальные условия;

В-третьих, ряд студентов обосновывал низкую успеваемость отсутствием интереса к профессии или разочарованием выбранного направления—условия личностного фактора:

В-четвертых, многие студенты теряют интерес к изучаемому материалу, если у них нет возможности ознакомиться с ним в любое удобное время. Часть обучающихся начинает работать со старших курсов, также в следствии жизненных обстоятельств время от времени любой ученик вынужден пропустить урок, все опрошенные высказались о том, чтобы обучающая среда учитывала данную ситуацию – организационные условия.

Приняв во внимание перечисленные показатели, негативным образом влияющие на самоощущение студентов, в КГПК была проведена работа по улучшению образовательной среды, для повышения эффективности учебной деятельности студентов. В основу обеспечения психологически комфортных межличностных условий ставилась концепция гуманизации образования.

По мнению ученых педагогическое общение характеризуется направленностью на реализацию определенных целей обучения и воспитания, при реализации индивидуального подхода, преподаватель создает субъект-субъектные, партнерские отношения с обучающимися. Данный процесс требует от учителя высокого уровня компетентности в области психологии, педагогики, а также личностных характеристик, позволяющих проявлять терпение, доброту, умеренную строгость, справедливость, уважительное отношение к ученику, его мировоззрению создавать условия к личностной свободе обучающихся, проявлению инициативности и творчества.

Комфортная располагающая обстановка, индивидуализированные задания, доброжелательность преподавателя, проявляющаяся в партнерстве, диалоге «на равных», совместное обсуждение замысла и способов его воплощения в конкретных дизайн-проектах, определили повышение мотивации к учению, при котором сократилось количество пропускаемых занятий, студенты стали проявлять больше активности и интереса к обучению. Стоит отметить, что слабые ученики, привыкшие к поучениям и критике, чутко реагировали на похвалу преподавателя. Таким образом получаемые ими положительные эмоции выступили мотивом к процессу обучения. Ряд студентов, показывавших ранее средние результаты, на волне подъема мотивации стали более старательны в работе, проявляли творческий потенциал в создании проектов. Сильные и целеустремленные учащиеся благодаря системе индивидуализации заданий, увеличению самостоятельной нагрузки, повышенному уровню критерий оценивания их работ создавали концептуально проработанные креативные проекты, демонстрируя повышение уровня сформированности их профессиональных компетенций.

Материальные условия формирования психологически комфортной образовательной среды, были созданы с учетом пожеланий студентов и озвученных ими замечаний. Осуществились работы по окраске стен в светлые тона, сами обучающиеся в рамках учебной практики оформили стены абстрактными геометрическими композициями по своему вкусу (проекты были

согласованны с руководителем практики). Также проведена разработка серии мотивирующих постеров с цитатами известных личностей, размещенных на лестничных пролетах (дизайн создавался преподавателями вместе со студентами). В следствии выполненного проекта по модернизации интерьерного пространства колледжа, студенты дизайнеры изменили свое отношение к образу своего учебного учреждение, во многом это было обусловлено их личным вкладом в данный процесс.

Повышение профессиональной мотивации, воспитание профессионального мировоззрение, формирование ценностей и этических принципов представляют собой ключевые задачи в создании условий личностного фактора образовательной среды [Репринцев 2019]. Профессионально-личностные качества формируются в процессе выполнения проектных работ, в которых студент проявляет накопленный (сформированный, воспитанный) взгляд на социальные нормы, свое личностное отношение к вопросам культуры, этики, нормам и правилам, к собственной ответственности перед обществом за создаваемые объекты окружающей среды [Репринцев 2018: 243-253]. В процессе обучения преподаватель выявляет, направляет и корректирует идейно-смысловой поиск студента, что выражается в обсуждении концепций проекта, ведению диалога о конечной цели создаваемого продукта, о его влияние на потребителя [Репринцев 2016а: 185]. Важным условием формирования профессиональной мотивации, является личность преподавателя, его собственные заслуги в данной деятельности, энтузиазм, ведение мотивирующих бесед, ознакомление учащихся с успешными представителями специальности [Репринцев 2016: 42].

Проблемы условий организации процесса обучения, не достаточной его мобильности и дистанционности, решились благодаря созданию цифрового образовательного пространства с помощью интернет-платформы Google-класс. Была проведена работа по адаптации всех учебных материалов по ряду профессиональных дисциплин и публикации их в сети. Студенты получили полный доступ к этим ресурсам в любое удобное для ни время, так же данная интернет-платформа предоставляла множество дополнительных возможностей: возможность сдавать свою работу на проверку из дома, смотреть видеоматериалы, проводить исследования и участвовать в квестах, используя систему разработанных преподавателем ссылок и заданий. С помощью данного цифрового пространства студенты получали индивидуализированное домашнее задание, дополнительные упражнения и материалы для опережающих программу учеников.

Стоит отметить, что все проводимые преобразования в КГПК по созданию психологически комфортной образовательной среды, проходили на основе учета конкретных потребностей студентов данного колледжа. Совместная работа протекала в атмосфере партнерских отношений, в которых мнение студента, как субъекта образования было ключевым. В итоге, проведенный на основе гуманистического подхода процесс разработки образовательной среды, сам проявил себя как активная социальная среда, положительным образом влияющая как на межличностные отношения



студентов друг с другом и преподавателями, повышая степень доверия и комфортного самоощущения обучающихся в стенах КГПК. Таким образом, повышение эффективности формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров определяется наличием условий, формирующих психологически комфортную образовательную среду.

#### **Библиографический список**

Александрова Е.А. Образовательное пространство: на перекрестке субкультур // Народное образование. 2009. № 8 (1391). С. 234-238.

Башкин М.В. Формирование психологически комфортной и безопасной среды. Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 108 с.

Бредихин А.П. Гуманизация как проблема современного профессионального дизайн-образования // Гуманизация образовательного пространства. Сб. науч. ст. Саратов: СНИГУ, 2018. С. 25-34.

Бредихин А.П. Современное дизайн-образование в контексте глобализации культуры: личность художника в диалоге традиций и инноваций // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (283). С. 10-15.

Клюева Н.В. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.

Маркович Д.Ж. Социальная экология. М., 1991.

Медведев В. Ю. Сущность дизайна: теоретические основы дизайна. СПб.: СПГУТД, 2009. 110 с.

Неценко О.В., Шакурова М.В. Среда и пространство как ресурс социально-педагогической деятельности // В сборнике: Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе материалы международной заочной научно-практической конференции. Под редакцией Т.Т. Щелиной, Ю.Е. Болотина. 2015. С. 64-71.

Репринцев М.А. Диалектика эстетического и утилитарного в профессиональной деятельности дизайнера: от идей Баухауза – к эстетике универсального // Баухауз и художественные школы эпохи авангарда. Мат-лы междунар. конф. М., 2019. С. 152-153.

Репринцев М.А. Дизайн в системе средств гуманизации отношений личности и социальной среды: молодежь между традициями культуры и реалиями глобализации // Гуманизация образовательного пространства. Сб. науч. ст. Саратов: СНИГУ, 2018. С. 243-253.

Репринцев М.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих дизайнеров: возможности проектной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 4. С. 40-47.

Репринцев М.А. Потенциал проектной деятельности в профессиональном образовании дизайнеров: компетентностный подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016а. Т. 22. № 4. С. 183-187.

Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.

Черник Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках. Новосибирск, 2001.

Черноушек М. Психология жизненной среды / Пер. с чеш. И. И. Попа. М.: Мысль, 1989.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

# ПРОЯВЛЕНИЕ НООСФЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В МИРОВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ

Тамара Алексеевна Молодиченко

кандидат психологических наук, доцент,

Саратовский государственный научно-исследовательский университет им. Н.Г.

Чернышевского

e-mail: [molodichenkota@mail.ru](mailto:molodichenkota@mail.ru)

В ноосферно-экологическом аспекте рассматривается феномен мировосприятия студентов разных факультетов университета. В русле ноосферной экологии человека анализируется введенное автором понятие ноосферно-экологической направленности личности. Автор применяет также свой (социоакмеологический) подход к интерпретации структуры и функций ноосферно-экологической направленности и феномена мировосприятия.

В статье приводятся результаты пилотажного исследования и их качественно-количественный анализ.

**Ключевые слова:** ноосферная экология; ноосферно-экологическая направленность личности; экологическая психология; социоакмеология; ноосферология; позитивное мировосприятие.

## DEMONSTRATION OF THE NOOSPHERIC AND ECOLOGICAL DIRECTION OF THE PERSONALITY IN THE WORLDVIEW OF STUDENTS

T. A. Molodichenko

candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer,

The Saratov national research state university named after N.G. Chernyshevskiy, Saratov

e-mail: [molodichenkota@mail.ru](mailto:molodichenkota@mail.ru)

**Abstract:** In the article, the phenomenon of worldview of students of different faculties of the university is considered in the noospheric and ecological aspect. In line with the noospheric ecology of human, the author's concept of the noospheric and ecological orientation of the personality is analyzed. The author also applies her (socioacmeological) approach to the interpretation of the structure and functions of the noospheric and ecological orientation and the phenomenon of world perception.

The article presents the results of a pilot study and their qualitative and quantitative analysis.

**Key words:** noospheric ecology; noospheric and ecological orientation of the personality; environmental psychology; socioacmeology; noospherology; positive outlook.

В динамичном развитии в настоящее время системы экологических наук выделилось новое направление – ноосферная экология, имеющая, по нашему мнению, три базисных источника: экологическую психологию, социоакмеологию и ноосферологию. Подробно эти процессы становления новой науки рассматривались, анализировались и интерпретировались в разных модусах в ряде наших работ. Однако в данной работе обращение к ним является необходимостью в качестве теоретико-методологического обоснования нашего обращения к проблеме позитивного мировосприятия студентов – будущих специалистов, основная деятельность которых – работа с людьми, помощь в решении их жизненных трудностей.

Феноменология трех источников ноосферной экологии представляет системокомплексы феноменов. В данной статье мы обратимся к некоторым из них.

Так, главным в рассмотрении экологической психологии как источника становления ноосферной экологии, является понимание ее как «науки о такой психике, которая по своим качествам отвечает требованиям породившей человека природы, и которая адекватна законам глобального процесса эволюции природы как одной из форм универсального мирового процесса» [Молодиченко 2015: 19]. Это понимание отражает как экологический научный модус, так и ноосферологический.

Экологическая психология исследует базовые, глобальные проблемы экологии человека, личности, групп и коллективов, отражает и решает также психолого-педагогические, социально-психологические проблемы, актуализированные экологическим модусом.

Актуальными являются задачи духовно-нравственной и нравственно-духовной экологизации сознания, особенно в процессах его становления в детстве, юности, молодости.

На первом уровне решения этих задач необходимо актуализировать развитие и формирование:

эмоционального личностно-ценностного отношения к Природе (в том числе к человеку, как ее части);

действенное и ценностное отношение к образам объектов Природы;

внимание и личностные переживания о сохранении объектов и субъектов Природы;

значимость включения в экологическую деятельность;

эмоциональный компонент эмпатии – сопереживание по отношению к разным образам и проявлениям Природы;

активизация природоохранительной деятельности в бытовом плане.

На втором уровне решения задач экологизации развивается и актуализируется духовная составляющая экологического сознания:

осмысленное, ценностное отношение к Природе как глобальной ценности на бытийном уровне (а не на бытовом, как на первом уровне – этапе);

простираемое в будущее осмысленного, устойчивого ценностного и действенного отношения к объектам, процессам, явлениям, многоликой Природы;

системно-комплексный подход в реализации отношений с Природой (в том числе с людьми);

личный и групповой смысл приобщения к высшим, Бытийным, ценностям общения и экологической деятельности;

экологическая деятельность на основе сформированных личностных и групповых позиций, идей, логики, усвоенных экологических знаний и сочувствия;

охват больших пространств и разных времен в экологической природоохранительной деятельности [Молодиченко 2017: 85-86].

Социологическая акмеология (социоакмеология), развиваемая нами, опирается в первую очередь на акмеологизацию, как основную категорию и реальный феномен. В предмет социоакмеологии входит экология человека, личности, группы в социоакмеологическом аспекте. Проблематика этого направления науки нами рассматривалась в десятках научных публикаций, среди которых и использованные в данной статье [Молодиченко, Морозова, Овчинникова и др. 2019; Молодиченко 2015; Барашкина, Лысенко, Молодиченко и др. 2017]. Социоакмеология – системно-комплексная наука, исследующая объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы становления личностей акме-типа посредством реализации процессов акмеологизации, в частности непрерывного самообразования (самообучения, самовоспитания, саморазвития и самопросвещения). В ноосферной экологии – это ноосферно-экологическое самообразование.

Эволюционно-экологический аспект акмеологизации заключается в экологизации:

- процессов гомеостаза, адаптации, социализации, социальной самоактуализации;
- процессов обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, просвещения и самопросвещения;
- процессов конструирования, проектирования, мотивирования, моделирования, диагностики, мониторинга, стимулирования, консультирования, прогнозирования [Молодиченко 2017].

Ноосферология, как системно-комплексная наука, проходит свое становление на базе ноосферизма. В этой сфере к настоящему времени также имеется множество научных публикаций, в которых представлены направления и отрасли развития этой актуальнейшей для решения глобальных проблем современности науки. Более того, ноосферология, как наука о сфере разума, о ноосферных личностях, о факторах ноосферизации, об образовании и образовании, ноосферном образовании, научно-образовательном обществе и т.д., профессионалы, работающие в этой области, решают самые насущные задачи настоящего и будущего. Главная ее задача – найти и реализовать пути и средства позитивного устойчивого развития и повышения уровня развития народонаселения, качества жизнедеятельности. Центральной задачей является ноосферно-экологическая, которая реализуется на Земле и должна реализоваться за пределами Земли, в Космосе.

Ноосферология – наука настоящего и будущего времени.

Нас интересует в данной работе феномен ноосферно-экологической направленности личности, под которой мы понимаем в общем плане направленность на максимальное развитие базисных качеств ноосферно-центрированной акме-личности: духовности с ее составляющими – творческой, идейной, целеустремленностью; душевностью – с главной составляющей совестливостью; интеллектуальностью – с ведущими типами интеллекта – общественным и ноосферным; акмеологичностью – с неравновесной гармоничностью, адаптированностью, социализированностью и

самоактуализированностью; вселенскостью – с главной составляющей – ноосферной центрированностью (трансцендентностью). С другой стороны, ноосферно-экологическая направленность личности рассматривается нами в деятельностном аспекте как совокупность следующих видов ноосферно-экологического житнетворчества: а) в прошлом, настоящем и будущем (временной модус); б) в образовательных процессах: обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, просвещения и самопросвещения (пространственно-образовательный модус); в) ноосферно-экологическое житнетворчество, отражающееся положительно на глобальном, космическом времени-пространстве (космический модус); г) житнетворчество в трансцендентной и имманентной реальности (бытийно-бытовой модус); д) житнетворчество как укрепление всех видов национальной, цивилизационной и космической безопасности (жизнесберегающий модус) [Молодиченко 2015: 17].

На базе теоретико-методологических позиций, взглядов, концепций, кратко охарактеризованных выше, нами в 2017-2019 гг. проведено пилотажное исследование мировосприятия студентов-третьекурсников дневного и заочного отделений (психологов и спортсменов). Численность участников исследования составила соответственно 23 и 20 человек. Были использованы следующие методики по изучению: позитивного мировосприятия (Г.Н. Малюченко); мотивов жизнедеятельности (посредством рейтинга); самооценки своей профессии; главных ценностей жизни (Т.А. Молодиченко); экологической направленности (А.В. Гордеева, К.Б. Малышев).

Рассмотрим некоторые результаты первичной количественно-качественной обработки полученных данных изучения мировосприятия студентов разных факультетов в ноосферно-экологическом модусе, в частности в плане проявления ноосферно-экологической направленности личности.

Сравнительный анализ позитивного мировосприятия студентов-психологов и студентов-спортсменов показал, что студенты-психологи дневного и заочного отделений дали, в среднем 65,7 % положительных характеристик окружающего мира (природы и общества), студенты-спортсмены – 60 %.

Таким образом, у обеих групп позитивное мировосприятие сформировано; у психологов – на хорошем уровне, у спортсменов – на границе среднего и хорошего уровней.

Положительных самооценок получаемой профессии, как показывает количественно-качественный анализ, больше у студентов-психологов (дневного и заочного отделений) – 71,4 %, чем у студентов-спортсменов – 62 %.

Опрос и анализ результатов по следующей методике, исследующей главные ценности жизни, выявил, что ценностями-лидерами у студентов-психологов дневного отделения являются (дано по убыванию значимости и встречаемости в ответах): здоровье; семья; саморазвитие; материальное обеспечение; любовь; успехи в работе, карьере; дружеское общение. У студентов-психологов заочного отделения ранжированный ряд ценностей

жизни следующий: семья; дети; любовь; материальное обеспечение; здоровье; творчество; карьера.

У студентов-спортсменов получен следующий ранжированный ряд ценностей жизни: здоровье; семья; материальное обеспечение; успехи в работе; высокие спортивные достижения; любовь; дружба.

Дополнительно студенты писали сочинение о любви. Анализ сочинений психологов показал, что больше всего в отношениях любви они ценят поддержку, заботу (60 %); возвышение чувств, стимулирование к развитию и совершенствованию (30 %); взаимное доверие, счастье, взаимопонимание, верность, преданность (20 %).

Анализ сочинений студентов-спортсменов выявил такие особенности значения любви в жизни: забота, поддержка (80 %); верность, взаимопонимание, продолжение рода, стимулирование к достижению успехов (60 %); хорошее настроение, радость, дружеские отношения (40 %).

Сравнительное изучение мотивов успешной жизнедеятельности выявило следующую специфику у студентов-психологов и студентов-спортсменов:

- у психологов дневного отделения ранжированный ряд мотивов следующий: саморазвитие, самосовершенствование (60 % – I ранг, 40 % – II ранг); общественно-значимые мотивы: служение обществу, другим людям (I и II ранги); узколичностная, эгоистическая мотивация и материальная мотивация поделили III и IV ранги (места);
- у студентов-психологов заочного отделения получены следующие результаты по данной методике: преимущественно первый ранг присвоен мотивации саморазвития, самосовершенствования; второй ранг в соответствии с ответами большинства студентов – общественно-значимые мотивы; третий ранг – материальные мотивы и четвертый – узколичностные;
- у студентов-спортсменов ранжированный ряд мотивов совпадает с результатами студентов-психологов заочного отделения.

В исследовании нами также использовалась тестовая методика А.В. Гордеевой и К.Б. Малышева, выявляющая «экологичность» образовательной среды через выявление особенностей экологической направленности педагога. Авторы задействовали в тесте 4 вида экологической направленности: на природу, человека, общество (человечество) и образование [Гордеева, Морозов 2004: 65-67].

Какие же результаты получены после применения этой методики?

У студентов-психологов дневного и заочного отделения выявлено, что:

- позитивное мировосприятие сформировано у исследованных студентов на хорошем и среднем уровнях;
- на первом месте (у студентов дневного отделения) – проблемы экологии человека, на втором – экологии общества (человечества); на третьем – проблема экологии образования; на четвертом – экология природы;
- у заочников ранжированный ряд проблем экологии соответственно следующий: экология природы, экология образования, экология человека и экология общества (человечества).

У студентов-спортсменов распределение значимости разных экологических проблем следующее:

- у студентов дневного отделения ранжированный ряд совпадает со студентами-психологами дневного отделения;
- у студентов-спортсменов заочного отделения ранжированный ряд такой: экология общества, экология образования, экология природы и экология человека.

Какие обобщенные выводы мы сделали о проявлении ноосферно-экологической направленности личности у опрошенных студентов на основе проведенного анализа результатов?

1. Позитивное мировосприятие как важнейший феномен, характеризующий ноосферно-центрированных личностей (и в целом акме-личностей) развит у опрошенных студентов (психологов и спортсменов) на хорошем и среднем уровнях. У студентов дневного отделения этот факт объясняется возрастными особенностями раннего и среднего юношеского возраста, а у заочников – более широким и глубоким познанием жизненных проблем.
2. Позитивность восприятия и оценивания получаемой профессии у студентов обследованных групп – на высоком уровне. Качественные характеристики своей профессии и психологи, и спортсмены дали развернутые.
3. В референтном круге ценностей жизни и у студентов-психологов, и у студентов-спортсменов – следующие ценности: здоровье, семья, саморазвитие, любовь, творчество, стремление к достижениям (акме). Это соответствует качествам и ценностям личностей с выраженной ноосферно-экологической направленностью.
4. Любовь как бытийная и личностная ценность очень значима для обследуемых студентов-третьекурсников – будущих психологов и спортсменов. Опрошенные связывают ее с поддержкой и заботой, высотой чувств, взаимным доверием, взаимопониманием, верностью и, в целом, с ощущениями счастья. Немаловажно, что любовь, по мнению опрошенных, является и стимулом, и мотивом к самосовершенствованию, высоким достижениям, личностному и профессиональному росту.
5. Мотивами-лидерами успешной жизнедеятельности у опрошенных студентов являются саморазвитие, самосовершенствование и общественно значимые мотивы. А это и предпосылка, и основа ноосферного интеллекта, предтечей которого является общественный интеллект.
6. Экологическая направленность опрошенных студентов сформирована на хорошем и высоком уровнях. Группы исследуемых имеют особенности в осмыслении и принятии в качестве руководства к разрешению референтных для них экологических проблем.
7. Необходимо отметить, что у студентов-психологов и дневного, и заочного отделений референтными являются экологические проблемы человека (экология человека) и общества (цивилизации). Это не только имеет профессиональное значение, но и значение для дальнейшего формирования ноосферно-экологической направленности личности акме-типа (ноосферно-

центрированного подтипа).

Таким образом, у студентов-третьекурсников – психологов и спортсменов – уже при первичной обработке полученного в исследовании материала выявлено наличие формируемой ноосферно-экологической направленности, в которой выражено позитивное мировосприятие, позитивная социальная перцепция получаемой профессии, ноосферно-экологические жизненные ценности.

#### **Библиографический список**

Гордеева А.В., Морозов В.В. Прикладная реабилитационная педагогика: учебно-методическое пособие. М.: Академический проект, 2004. 176 с.

Молодиченко Т.А., Морозова Е.Е., Овчинникова А.Ж., Барашкова С.Б. Педагогические основы развития личности в процессах проектирования ноосферного пространства регионов России / Под науч. ред. д.ф.н., д.э.н., к.т.н., профессора, заслуженного деятеля науки РФ А.И. Субетто. Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2019. 234 с.

Молодиченко Т.А. Краткий словарь по социологической акмеологии (социоакмеологии). Саратов: Издательский центр «Наука», 2015. 30 с.

Ноосферная экология в становлении образовательных систем: коллективная научная монография / Под науч. ред. д.ф.н., д.э.н., проф., заслуженного деятеля науки РФ А.И. Субетто. СПб.: Астерион, 2017. 266 с.



## ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Светлана Сергеевна Павленкович

кандидат биологических наук, доцент, кафедра теоретических основ физического воспитания, Институт физической культуры и спорта,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: svpavlin@yandex.ru

Марина Петровна Андреева

учитель начальных классов, Муниципальное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа п. Индустриальный

Екатериновского района Саратовской области»

e-mail: andreevamp@yandex.ru

В статье рассматриваются наиболее важные стороны гуманизации образовательного процесса как одного из ключевых направлений совершенствования воспитания современной учащейся и студенческой молодежи. По мнению большинства авторов, направленность личности является сложным мотивационным образованием. На примере школьников и студентов выявлены доминирующие мотивы направленности личности.

**Ключевые слова:** гуманизация образования, направленность личности, школьники, студенты.

## FORMATION OF HUMANISTIC ORIENTATION OF PERSONALITY OF PUPILS AND STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

S.S. Pavlenkovich

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of theoretical foundations of physical education Department, Institute of physical culture and sports, Saratov state University

e-mail: svpavlin@yandex.ru

M.P. Andreeva

primary school teacher, Municipal educational institution «Secondary school secondary school in Industrialny Ekaterinovskaya district of Saratov region»

e-mail: andreevamp@yandex.ru

**Abstract:** The article considers the most important aspects of the humanization of the educational process as one of the key areas for improving the education of modern students and students. According to most authors, personality orientation is a complex motivational education. On the example of schoolchildren and students, the dominant motives of personality orientation are revealed.

**Key words:** humanization of education, orientation of the individual, schoolchildren, students

Одним из важнейших компонентов развития и существования личности является ее направленность [Павленкович 2017: 312].

По мнению одних авторов, направленность личности есть устойчиво доминирующая система мотивов, определяющих активность человека и выбор поведения [Воднева 2013: 11; Беспалова 2018: 211]. Другие авторы рассматривают под направленностью личности ценностные ориентации, выступающие как система сознательных отношений личности к обществу, трудовой деятельности, а также самой себе. В связи с этим различают три вида направленности личности, которым соответствует определенная группа мотивов: личностных, коллективистских и деловых [Никиреев 2007: 15; Ларина 2019: 109].

Система образования и воспитания определяет духовно-нравственный, интеллектуальный и культурный потенциал общества. Важнейшей тенденцией в системе современного образования является реализация личностно-ориентированного подхода.

При построении образовательного процесса в средней и высшей школе проблема формирования гуманистической направленности личности современной учащейся и студенческой молодежи была и остается приоритетной.

Формирование гуманистической направленности личности предполагает наличие у нее общественно значимой ценностной ориентации, что обеспечивает творческое отношение к деятельности и воспитывает мотивационно-ценностное отношение к ней, оказывает влияние на профессиональное и нравственное саморазвитие, а также овладение общечеловеческой культурой [Повзун 2014: 92].

Формирование гуманистической направленности личности в процессе образования проходит ряд последовательных этапов, каждому из которых присущи свои носители общественных ценностей и идеалов. Для учащихся начальных классов – это родители и учитель, для подростков – родители, учителя и сверстники, для старшеклассников и студентов – это достаточно обобщенные идеалы, не связанные с конкретными людьми или микросоциальными группами. Поэтому при построении системы гуманистического образования и воспитания необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся [Егорычева 1994: 3; Кабуш 2000: 124].

Цель исследования – изучение формирования гуманистической направленности личности школьников и студентов в процессе школьного и вузовского образования.

В исследовании приняли участие 43 учащихся 8-11 классов Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа п. Индустриальный Екатериновского района Саратовской области» и Муниципального автономного образовательного учреждения «Лицей гуманитарных наук» г. Саратова, а также 48 студентов 1-2 курсов Института физической культуры и спорта Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Оценка доминирующего типа направленности личности производилась на основании тестовой методики И.Д. Егорычевой, включающей 40 вопросов и позволяющей выявить положительное или отрицательное отношение обследуемых к себе и к обществу [Фетискин 2002: 234]. Результаты исследований были подвергнуты статистической обработке по критерию Стьюдента.

Согласно тестовой методике И.Д. Егорычевой различают гуманистический, эгоистический, депрессивный и негативистический типы направленности личности.

Для человека с гуманистическим типом направленности личности характерно положительное отношение к себе и к обществу в целом. Люди с

данным типом направленности подразделяются на 2 подтипа с преимущественно положительным отношением к себе – индивидуалистическая акцентуация гуманистической направленности и с преимущественно положительным отношением к другим – альтруистическая акцентуация.

Основной ценностью для человека с эгоистическим типом направленности личности является он сам, его мысли, его суждения, его интересы, его деятельность, результаты его труда. Этот тип направленности личности также подразумевает деление на 2 подтипа с преимущественно положительным отношением к себе, при отрицательном отношении к обществу – индивидуалистическая акцентуация эгоцентрической направленности (меньшая жесткость и нетерпимость личности по отношению к обществу) и с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при положительном отношении личности к себе – эгоистическая акцентуация (полная концентрация на себе).

Депрессивный тип направленности личности предполагает терпимое отношение человека к обществу, а сам он не представляет никакой ценности.

Для людей с доминированием негативистического типа направленности личности ни общество, ни сама личность не представляют никакой ценности.

По результатам исследований средние показатели по шкале «гуманистическая направленность» в группе школьников оказались равными  $35,9 \pm 0,98$  балла, а в группе студентов – несколько выше  $39,3 \pm 0,91$  балла (табл. 1).

Таблица 1.

Средние показатели направленности личности школьников и студентов по шкале И.Д. Егорычевой

Показатели	Школьники (n=43)	Студенты (n=48)
Гуманистическая направленность	$35,9 \pm 0,98$	$39,3 \pm 0,91$
Эгоцентрическая направленность	$35,7 \pm 1,02$	$35,4 \pm 1,0$
Депрессивная направленность	$30,4 \pm 1,28$	$34,1 \pm 1,1$
Негативистическая направленность	$33,6 \pm 1,06$	$29,5 \pm 0,69$
Количество баллов по шкале «направленность на себя»	$3,44 \pm 1,1$	$4,57 \pm 0,94$
Количество баллов по шкале «направленность на общество»	$-0,85 \pm 1,35$	$0,72 \pm 1,2$
Уровень выраженности направленности личности	$-0,07 \pm 0,4$	$-0,05 \pm 0,35$
Тип направленности личности	$-0,09 \pm 0,1$	$-0,08 \pm 0,09$

Одинаковые балльные оценки зафиксированы по шкале «эгоцентрическая направленность» в обеих группах ( $35,7 \pm 1,02$  и  $35,4 \pm 1,0$  балла соответственно).

При сравнительном анализе результатов следующих 2 типов оказалось, что у школьников более высокие средние балльные оценки по негативистическому типу личности ( $30,4 \pm 1,28$  балла), а у студентов – по депрессивному типу ( $34,1 \pm 1,1$  балла).

Зарегистрированное среднее групповое количество баллов по шкале «направленность на себя» у школьников составила  $3,44 \pm 1,1$  балла, у студентов  $4,57 \pm 0,94$  балла. Количество баллов по шкале «направленность на общество» в группе школьников имело отрицательные значения ( $-0,85 \pm 1,35$  балла), в группе студентов выявлена положительная направленность показателя, составившая  $0,72 \pm 1,2$  балла.

Общий уровень выраженности направленности личности составил у школьников  $-0,07 \pm 0,4$  балла, а у студентов  $-0,05 \pm 0,35$  балла. Средние показатели по типу направленности личности у школьников соответствовали  $-0,09 \pm 0,1$  баллам, а у студентов –  $-0,08 \pm 0,09$  баллам.

В ходе исследований было проведено распределение школьников и студентов по типам направленности личности (табл. 2).

Таблица 2.

Доминирующие типы направленности личности школьников и студентов

Показатели	Школьники		Студенты	
	кол-во обследуемых, %	балл	кол-во обследуемых, %	балл
Гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией	21	$44,4 \pm 1,35$	12,5	$45,3 \pm 1,77$
Гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией	14	$45,2 \pm 1,93$	23	$46,6 \pm 1,24$
Эгоцентрическая направленность с индивидуалистической акцентуацией	23	$40,7 \pm 1,13$	27	$42,4 \pm 1,0$
Эгоцентрическая направленность с эгоцентрической акцентуацией	16	$40,1 \pm 1,12$	12,5	$45,2 \pm 0,64$
Депрессивная направленность	14	$47,5 \pm 1,61$	14,5	$44,6 \pm 0,97$
Негативистическая направленность	12	$45,3 \pm 0,64$	10,5	$40,8 \pm 0,81$

Так, в обеих группах выявлено наибольшее количество обследуемых эгоцентрической направленностью с индивидуалистической акцентуацией: 23%

школьников ( $40,7 \pm 1,13$  балла) и 27% студентов ( $42,4 \pm 1,0$  балла). Отметим, что у студентов балльные оценки по данной шкале незначительно превышали таковые у школьников (табл. 2).

На 2 месте также в обеих группах оказались обследуемые с гуманистическим типом направленности личности. Однако у школьников этот тип (21%) характеризовался альтруистической акцентуацией ( $44,4 \pm 1,35$  балла), а у студентов (23%) – индивидуалистической акцентуацией ( $46,6 \pm 1,24$  балла).

3 место у школьников (16%) заняли обследуемые с эгоцентрическим типом направленности с эгоцентрической акцентуацией ( $40,1 \pm 1,12$  балла), а у студентов (14,5%) – с депрессивным типом направленности личности ( $44,6 \pm 0,97$  балла).

Школьники с гуманистическим типом направленности (14%) с индивидуалистической акцентуацией ( $45,2 \pm 1,93$  балла) и депрессивным типом (14%) направленности личности ( $47,5 \pm 1,61$  балла) оказались на 4 месте.

4 место у студентов поделили между собой обследуемые с гуманистическим типом (12,5%) направленности личности с альтруистической акцентуацией ( $45,3 \pm 1,77$  балла) и эгоцентрическим типом (12,5%) направленности с эгоцентрической акцентуацией ( $45,2 \pm 0,64$  балла).

12% школьников и 10,5% студентов были отнесены к группе лиц негативистическим типом направленности личности, занявшим последнее 5 место в обеих группах ( $45,3 \pm 0,64$  и  $40,8 \pm 0,81$  балла соответственно).

Отметим, что у школьников наиболее высокие балльные оценки были зафиксированы по шкале «депрессивный тип направленности личности» ( $47,5 \pm 1,61$  балла), а наименьшие – по шкале «эгоцентрический тип направленности личности» как с индивидуалистической ( $40,7 \pm 1,13$  балла), так и с эгоцентрической акцентуацией ( $40,1 \pm 1,12$  балла).

У студентов наиболее высокие балльные оценки зарегистрированы по шкале «гуманистический тип направленности личности с индивидуалистической акцентуацией» ( $46,6 \pm 1,24$  балла), а наименьшие – по шкале «негативистический тип направленности личности» ( $40,8 \pm 0,81$  балла).

Таким образом, выявлены существенные различия в доминировании типов направленности личности у школьников и студентов.

Необходимое условие современного образования – ориентация на свободную и творческую личность, способную к непрерывному саморазвитию, самообразованию и самоопределению [Мартынова 2017: 193]:

- ориентация школьников и студентов на гуманистические мировоззренческие установки и духовные ценности;
- воспитание потребности к труду как первой жизненной необходимости и высшей жизненной ценности;
- развитие у обучающихся самосознания и гуманистически направленных высших потребностей личности;
- формирование у них гражданственности и патриотизма;
- приобщение к общечеловеческим нормам морали;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни и другое.

Это возможно при условии использования каждым человеком своих интеллектуальных, эмоциональных и духовно-нравственных резервов.

Таким образом, формирование гуманистической направленности личности является одной из основных задач воспитательной работы школы и вуза в современных условиях.

#### **Библиографический список**

Беспалова Т.А. Образование как ресурс развития личности безопасного типа // Образование в современном мире: сборник научных статей. Саратов. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2018. С. 211-215.

Воднева Г.Д. Развитие гуманистической направленности личности как акмеологического инварианта профессионализма педагога // Наука – образованию, производству, экономике: Мат. XVIII (65) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Витебск. Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. 2013. С. 10-12.

Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростка и возможности ее коррекции: автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1994. 26 с.

Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников. Минск: Полымя. 2000. 208 с.

Ларина О.В. Спорт как фактор становления личности //Актуальные проблемы здоровья, физической культуры и спорта на современном этапе: сб. науч. тр., посвященный 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Саратов. Саратовский источник. 2019. С. 108-112.

Мартынова В.А. Ценностные ориентации как составляющая направленности личности // Конкурентоспособность территорий: мат. XX Всероссийского экономического форума молодых ученых и студентов. Екатеринбург. Издательство: Уральский государственный экономический университет. 2017. С. 192-196.

Никиреев Е.М. Психологические особенности направленности личности. М. Московский психолого-социальный институт. 2007. 72 с.

Павленкович С.С. Формирование гуманистической направленности личности студентов в образовательном пространстве физкультурного вуза // Образование в современном мире сборник научных статей. Саратов. Издательство: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2017. С. 312-316.

Повзун В.Д., Апокин В.В., Повзун А.А. Гуманитарная среда вуза как условие ценностного самоопределения студентов // Теория и практика физической культуры. 2014. № 4. С. 92-93.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

# МОРАЛЬНОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ В ЛЕТНЫХ ВУЗАХ МО РФ

А.А. Пичкуров

старший преподаватель кафедры аэродинамики и динамики полета филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани  
e-mail: aleksei-pichkyrov@yandex.ru

Особое внимание в данной статье уделено психолого-педагогическим и социальным аспектам обучения курсантов в ВУЗах МО РФ а также рассмотрены основные методы стимулирования познавательной деятельности. Рассмотрены основные, аспекты повышения мотивации и стимулирования курсантов т.к. путь к эффективному обучению профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации.

**Ключевые слова:** педагогика, курсанты, мотивация, преподаватель.

## MORAL STIMULATION OF COGNITIVES'S COGNITIVE ACTIVITIES IN FLIGHT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE RF

A.A. Pichkurov

senior teacher of the pulpit of aerodynamics and speakers of the flight  
e-mail: aleksei-pichkyrov@yandex.ru

**Abstract:** Special attention is paid to the psychological, pedagogical and social aspects of training cadets In higher education institutions of the Ministry of defense of the Russian Federation, as well as the main methods of stimulating cognitive activity. The main aspects of increasing motivation and stimulation of cadets are considered. the way to effective training of a person's professional activity is through understanding their motivation.

**Key words:** pedagogy, cadets, motivation, teacher.

В педагогике есть немало вопросов, которые требуют особенного внимания. К таким вопросам можно отнести стимулирование познавательной деятельности и активности курсантов [Бочкарева, 2017: 25].

Данный вопрос достаточно сложный и многоаспектный. Большое количество курсантов учатся далеко не в полную силу своих возможностей, т.к. преподаватели редко используют методы и формы обучения, которые активизируют работу курсантов.

Известно о том, что обучающийся должен принимать активное участие в процессе получения знаний и опыта. Уже Сократ призывал своих обучающихся активно усваивать знания путем постановки наводящих вопросов. И с тех пор педагоги часто возвращаются к вопросу мотивации и активности обучающегося.

Уместно вспомнить слова великого немецкого мыслителя Иогана Вольфганга Гете: «В человеческих делах, как и в природе, главное внимание должно быть обращено на мотивы».

И наукой, и практикой доказано и подтверждено, что успешность образовательного учреждения зависит не только от уровня профессионализма работающих педагогов, но и «качества» их взаимоотношений, от сложившегося внутреннего микроклимата коллектива, который, в одном случае может тормозить инновационные процессы, в другом – полностью позволит раскрыться творческому потенциалу каждого педагога и курсанта

Что говорит наука о мотивации, методах стимулирования познавательной деятельности?

Эффективность освоения любого вида деятельности во многом зависит от наличия у курсантов мотивации к данному виду деятельности как то теоретическое обучение либо летная практика в учебных авиационных базах. Деятельность протекает более эффективно и дает более качественные результаты, если у курсантов имеются сильные, яркие и глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели.

Учебная деятельность идет более успешно, если у курсантов сформировано положительное отношение к учению, есть познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности, а также если у них воспитаны чувства ответственности и обязательности.

Преподавателями и наукой накоплен большой арсенал методов, направленных на формирование положительных мотивов учения. Ведущую роль в стимулирующих методах играют межличностные отношения преподавателя с учащимися. Использование влияния межличностных отношений на курсанта приводит к формированию у него позитивного или отрицательного отношения к процессу обучения, к учебному заведению в целом [Смирнов, 2003].

Мотивами, стимулирующими курсантов к активной деятельности в учебном процессе, могут быть самыми различными. И как же можно повысить мотивацию курсантов?

Стимулирование курсантов преподавателем. Курсантам необходимо разъяснить то, каким образом в будущем его же знания ему пригодятся. И если преподаватель отвечает в таком роде, как «учи, в жизни пригодится», то курсанты, конечно же, теряют не только интерес, но и потребность к происходящему. Особенностью и спецификой обучения курсантов в летных вузах является то, что после успешного освоения теоретических дисциплин все курсанты выходят на летную практику, которая включает в себя выполнение полетов на воздушных судах. Эта деятельность несомненно связана с риском для жизни. Поэтому преподаватель обязан доказать курсантам, что его предмет важен, не только для того чтобы стать дипломированным специалистом, но и то что он напрямую влияет на безопасность полетов.

Стимулирование на результат, а не на балл. Курсантов необходимо не только заинтересовать предметом, но и открыть для него возможности практического использования знаний [Мапельман В.М., Пенькова Е.М., 1997: 190].

Именно поэтому нужно проводить занятия на тренажерах, в кабинах воздушных судов, на стоянках авиационной техники, в которых наблюдается связь образовательных и специальных предметов. Здесь обширно используются познавательные мотивы, которые проявляются как ориентация на эрудицию, и межпредметные связи между гуманитарными, специальными и общеобразовательными дисциплинами [Мормужева, 2013].



Мотивация курсантов личным примером преподавателя. Интерес курсантов к изучаемому предмету определен профессиональностью преподавателя, качеством учебного материала и личностными качествами педагога. Преподаватель, который доброжелательно относится к обучающимся, ответственно выполняет свою работу, имеет большой опыт эксплуатации или обслуживания авиационной техники, имеет боевой опыт, который не обманет, сдержит свои обещания, будет цениться ими.

Формирование положительного отношения к профессии. Необходимо подбадривать и одобрять выбор именно этой профессии. Акцентировать внимание на важных профессиональных компетенциях и специфических вопросах [Смирнов, 2017: 34].

Преподаватель должен уважительно относиться к различным специальностям, по которым обучаются курсанты образовательного учреждения. Если у них возникают спорные вопросы по специальностям их деятельности, то педагог должен уметь растолковать и убедить каждого в необходимости и важности своей профессии.

Одобрение успехов и достижений курсантов. Если говорить о публичной похвале, то она способствует прибавлению у курсантов уверенности в себе, повышает его внутреннюю мотивацию и желание достичь результата. Совместное обсуждение различных вопросов, разрешение профессиональных проблем, рассмотрение различных ситуационных задач – важные методы в организации учебного процесса и во взаимодействии между преподавателями и курсантами.

Основной задачей профессиональной учебной организации является стимулирование интереса к обучению. Но это не означает, что курсант обучается, чтобы просто получить диплом, а плюс к этому прочные знания, которые опираются на практику. Мотивация курсантов – это один из наилучших способов улучшить процесс и результаты обучения, а мотивы и есть движущая сила процесса обучения [© NovaUm.Ru - "НоваУм" 2016-2019 гг. <http://novaum.ru/archive/number-10>].

Вопрос о денежном довольствии, социальных льготах и гарантиях в процессе обучения курсантов нельзя оставить без внимания. Этот вопрос тесно связан с современной системой средств обучения, с помощью которых усиливается интерес к обучению.

Курсанты военно-образовательных учреждений обеспечиваются всеми социальными льготами и гарантиями, предусмотренными законодательством.

Также активно используются стимулирующие денежные выплаты.

Ежемесячная надбавка за особые достижения в службе, премия за добросовестное и эффективное исполнение должностных обязанностей [5].

Таким образом путь к эффективному обучению профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов управления им. Для этого нужно знать, как

возникают или вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть приведены в действие, как осуществляется мотивирование людей.

Мотивация является основополагающим фактором побуждения курсантов к высококачественному обучению. В свою очередь функционирование систем стимулирования, преимущественно зависят от преподавателей, от их квалификации, деловых качеств и других качественных характеристик.

#### **Библиографический список**

Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 1. С. 18-31.

Ахметшин Э.М., Узлова Е.А. Мотивация в системе управления творческим коллективом // Риск-менеджмент в экономике устойчивого развития Материалы III Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых с международным участием. 2015. С. 197-199.

Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163.

Мапельман В.М., Пенькова Е.М. История философии. Учебное пособие для вузов. М.: ПРИОР, 1997. – 464 с.

Общероссийский образовательный портал Copyright © ресурс «Образование в Москве». <https://obrmos.ru/index.html>

Смирнов Е.С. Использование наглядных средств обучения при изучении дисциплин автотранспортного профиля. Марийский гос. Университет. 2017. – С.8-36.

© NovaUm.Ru - "Нова Ум" 2016-2019 гг. <http://novaum.ru/archive/number-10>

# МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКИХ И ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Илья Алексеевич Суменков

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин  
института физической культуры и спорта СГУ имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: [ilya-sumenkov@mail.ru](mailto:ilya-sumenkov@mail.ru)

Обоснована необходимость совершенствования диагностических средств для определения уровня гражданско-патриотического воспитания студентов. Показано, что известные методики могут быть переработаны для оценки составляющих гражданско-патриотического воспитания и его направлений. Перечислены основные организационно-педагогические признаки эффективного гражданско-патриотического воспитания в вузе: наличие административного ресурса, сотрудничество с общественными организациями, ведение необходимой документации, проведения массовых мероприятий. Описана методика оценивания результатов анкетирования. Выдвинуто предположение о ситуативности гражданско-патриотических чувств ввиду зависимости аксиологической составляющей гражданско-патриотического воспитания от масштабных позитивных и негативных событий в стране и мире. Сделан вывод о важности составления валидной анкеты, которая может быть использована кураторами студенческих групп как с диагностической целью, так и для планирования воспитательной работы.

**Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание; методики оценки; анкетирование; диагностика.

## MONITORING FORMATION OF CIVIL AND PATRIOTIC QUALITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

I.A. Sumenkov

Senior teacher of the Department of Sports Disciplines, Institute of Physical Culture and Sport,  
Saratov State University by N.G. Chernyshevskiy  
e-mail: [ilya-sumenkov@mail.ru](mailto:ilya-sumenkov@mail.ru)

**Abstract.** The necessity to improve diagnostics for civil-patriotic education of students is founded. It is shown that well-known methods and procedures can be converted to estimate components of the civil-patriotic education (value-motivational, cognitive, participative) and of its directions (socio-legal, historical and lore study, spiritual and moral, military-sports). Some organizational and pedagogical signs of the effective civil-patriotic education in higher school are enumerated. Among them there are having the necessary administrative resource, cooperation with public organizations, documentation, participation in mass actions. Sample questions for the students to self estimate civil consciousness and patriotic feelings are supplied. Technique of estimation is described. An assumption is advanced that civil-patriotic feelings are situational as they strongly depend on the big events both positive and negative ones in the country and in the world. The conclusion is drawn that it is important to work out a reliable questioner that can be used by the tutors both for the diagnostics and for planning educational work with students.

**Key words:** civil-patriotic education; technique of estimation; questioner; diagnostics.

Согласно Программе патриотического воспитания, принятой федеральным Правительством на 2016-2020 годы, требующей первостепенного решения задачей является развитие научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания. В том числе предполагается совершенствование методологии измерения показателей, отражающих уровень патриотического воспитания [Постановление Правительства РФ №1493]. В этой связи актуальной оказывается систематизация и обобщение доказавших свою эффективность методик оценки сформированности гражданско-

патриотических качеств, их адаптация к разным возрастным группам, разработка новых диагностических средств. В данной статье предпринята попытка на основе объединения известных методик синтезировать инструментарий для диагностики как отдельных составляющих гражданско-патриотического воспитания, отдельных его направлений, так и для общей оценки уровня патриотизма и гражданственности студентов вузов.

В соответствии с авторским подходом структуру гражданско-патриотического воспитания составляет:

- развитие ценностно-мотивационной сферы обучающихся (аксиологизация понятий, составляющих сущность гражданственности и патриотизма),
- развитие когнитивной сферы обучающихся (расширение кругозора),
- развитие деятельностной сферы (получение опыта практического участия в гражданско-патриотических событиях, акциях). (Подробно структура гражданско-патриотического воспитания представлена в статье автора «Современные подходы к содержанию гражданско-патриотического воспитания студентов») [Суменков: 2017].

Также в данном ключе нельзя исключить из сферы внимания и словесную сферу [Сохранов-Преображенский В.В., Абакумова И.В., Еремина Е.В., Горшенина С.Н., Даньшина В.В., Кувшинова Е.Е., Бунышина Е.И., Васин А.О., Проказникова Е.Н., Александрова Т.И., Голубев А.Ю., Найниш Л.А., Дерюга В.Е., Никитина Е.А., Лупанова Н.А., Островская Л.В., Бяловский Ю.Ю., Полякова О.В., Островский И.С., Клищенко М.Ю. и др., 2012.].

Многоаспектность гражданско-патриотического воспитания систематизирована в четыре ключевых направления: социально-правовое, историко-краеведческое, духовно-нравственное, военно-спортивное. (Детально данные направления охарактеризованы в статье автора «Основные направления гражданско-патриотического воспитания»).

Необходимым условием эффективного гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе, как отмечают некоторые исследователи, является приоритет данного направления воспитательной работы [Хазова 2017: 58]. В условиях реального образовательного процесса целесообразно усиление гражданской и патриотической компоненты в содержании воспитательной работы при сохранении ее традиционных направлений (культурного, социального, спортивного и других) [Филипченко: 2015]. Тем не менее, существует ряд объективных организационно-педагогических признаков, наличие которых позволяет судить об эффективности гражданско-патриотического воспитания. Они приведены в работах многих исследователей в том или ином количестве. Мы обобщили их и определили, что основными организационно-педагогическими признаками гражданско-патриотического воспитания в вузе являются:

- наличие необходимого административного ресурса, представленного проректором (заместителем директора), заместителями деканов по

воспитательной работе, кураторами студенческих групп, методистами, разрабатывающими программы гражданско-патриотического воспитания;

- сотрудничество (открытие на базе вуза) с общественными организациями гражданско-правового характера;

- ведение необходимой документации, сопровождающей процесс гражданско-патриотического воспитания студентов;

- использование материально-технической базы вуза для проведения массовых мероприятий патриотической направленности.

Данные показатели являются количественными средствами оценивания гражданско-патриотического воспитания в вузе. Качественная оценка возможна при применении надежных диагностических средств.

Выделенные автором структура и направления гражданско-патриотического воспитания являются своего рода критериями содержательного отбора диагностических средств. Мы проанализировали содержание анкет, традиционно используемых для определения уровня сформированности гражданско-патриотических качеств. Выяснилось, что их существенный недостаток состоит в том, что вопросы неравномерно оценивают все стороны исследуемого явления. Так, например, ценностно-мотивационная сфера оценивается преимущественно по вопросам, имеющим военное содержание. Развитие когнитивной сферы определяется вопросам правового характера. Деятельностная сфера связана, главным образом, с вопросами, касающимися нравственности. Таким образом, ряд направлений, которые определяются в соответствии с авторским подходом к структуре гражданско-патриотического воспитания, не охвачен оценочными методиками. В частности, в анкетах практически отсутствуют вопросы для оценки ценностно-мотивационной составляющей социально-правового направления, когнитивной составляющей историко-краеведческого направления, деятельностной составляющей военно-спортивного направления.

В этой связи возникла необходимость составления валидного опросника. При составлении опросника мы стремились избегать обобщенных утверждений («Я считаю себя патриотом», «Я предан своему отечеству» и т.д.). Утверждения формулировались таким образом, чтобы в процессе анкетирования, равно как и при обработке результатов, четко прослеживались все направления гражданско-патриотического воспитания и составляющие его содержания. Также были включены два обратных вопроса («Я хочу сменить гражданство» и «Я хочу уехать за рубеж на постоянное место жительства») Таким образом, в опросник вошли 50 утверждений.

#### Текст опросника

1. У меня вызывают чувство гордости успехи России в экономике и политике.
2. Я горжусь историческим наследием своей страны.
3. Испытываю гордость за многонациональность России.
4. Я считаю, что Россия обладает статусом великой мировой державы.

5. Я слежу за современными политическими событиями в России.
6. Я интересуюсь историческим прошлым России.
7. Интересуюсь культурными ценностями России (литература, искусство, архитектура и т.п.).
8. Знаю государственные праздники историю их появления.
9. Участвую в общественной жизни учебного заведения.
10. Принимаю участие в мероприятиях экологической направленности.
11. Соблюдаю правила поведения в общественных местах.
12. Участвую в работе поисковых отрядов.
13. Когда я слышу гимн России, я испытываю чувство гордости.
14. У меня вызывают чувство гордости технические и научные достижения РФ.
15. Считаю, что победа в Великой Отечественной войне была бы невозможной без единения народа, объединения разных национальностей.
16. У меня вызывают чувство гордости высокие достижения российских спортсменов.
17. Я знаю Конституцию России.
18. Я знаю (стремлюсь узнать) о жизни и деятельности выдающихся земляков.
19. Слежу за культурными событиями в жизни России и родного города.
20. Знаю символику различных родов войск в РФ, воинских званий.
21. Проявляю бережливость в отношении личной собственности.
22. Участвую в исторических фестивалях, реконструкциях и т.д.
23. Принимаю участие в благотворительной деятельности.
24. Принимаю участие в Вахтах Памяти, Бессмертном Полке и т.д.
25. Я хочу сменить гражданство.
26. Я готов к исполнению конституционного долга по защите интересов России.
27. Я считаю ценным исторический опыт России.
28. Считаю, что многонациональность России обогащает ее культуру.
29. Я считаю, что, служба в вооруженных силах делает из юноши настоящего мужчину.
30. Я могу назвать основные гражданские права и обязанности граждан РФ.
31. Могу поддержать беседу о значимых событиях общественно-политической жизни в России.
32. Стремлюсь к личностному и общекультурному развитию посредством ознакомления с мировой культурой.
33. Могу поддержать беседу о современном положении РФ на международной арене.
34. Всегда участвую в выборах.
35. Участвую в работе краеведческого кружка, клуба.
36. Имею опыт шефской (волонтерской) деятельности.

37. Участвую в спортивных соревнованиях за честь вуза.
38. Меня интересует, что я могу сделать для укрепления в РФ гражданского общества.
39. Уважительно отношусь как к положительному, так и к отрицательному прошлому своей страны.
40. Считаю, что Россия полиэтническая страна и в ней должны жить представители разных национальностей.
41. Я считаю воинскую службу по призыву обязательной.
42. Слежу за современными экономическими событиями в нашей стране.
43. Стремлюсь узнать как можно больше о знаковых исторических событиях и людях, с ними связанных.
44. Уважительно отношусь к традициям проживающих в России национальностей.
45. Знаю государственную символику РФ.
46. Являюсь членом общественной организации.
47. Стараюсь защищать природные ресурсы.
48. Оказываю посильную помощь пожилым и престарелым людям.
49. Принимаю участие в военно-спортивных играх.
50. Я хочу переехать за рубеж на постоянное место жительства.

В таблице 1 показано распределение вопросов для оценки сформированности разных составляющих гражданско-патриотического воспитания.

*Таблица 1*

Распределение вопросов анкеты для оценивания составляющих гражданско-патриотического воспитания

	направления гражданско-патриотического воспитания			
	социально-правовое	историко-краеведческое	духовно-нравственное	военно-спортивное
Ценностно-мотивационная сфера	1, 13, 26, 38	2, 14, 27, 39	3, 15, 28, 40	4, 16, 29, 41
Когнитивная сфера	5, 17, 30, 42	6, 18, 31, 43	7, 19, 32, 44	8, 20, 33, 45
Деятельностная сфера	9, 21, 34, 46	10, 22, 35, 47	11, 23, 36, 48	12, 24, 37, 49

Оценка каждого из утверждений вариативна: 0 баллов – «нет», 1 балл – «скорее нет, чем да», 2 балла – «скорее да, чем нет», 3 балла – «да».

Предлагаемый опросник, несомненно, не безупречен. В частности, остается возможность искажений из-за стремления респондентов к подаче социально одобряемой информации. Кроме того, результат оценивания ценностно-мотивационной составляющей различных направлений гражданско-патриотического воспитания, вероятно, является ситуативным, поскольку на него непосредственно влияет эмоциональное отношение респондентов к масштабным событиям в стране и мире в целом. Тем не менее, полагаем, что

содержательная полнота утверждений и равномерность их распределения по направлениям гражданско-патриотического воспитания позволяют кураторам студенческих групп использовать его как основу при планировании мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию в вузах.

#### **Библиографический список**

Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 «Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192149/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/)

Суменков И.А. Современные подходы к содержанию гражданско-патриотического воспитания студентов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (227). С. 14-16.

Сохранов-Преображенский В.В., Абакумова И.В., Еремина Е.В., Горшенина С.Н., Даньшина В.В., Кувшинова Е.Е., Буняшина Е.И., Васин А.О., Проказникова Е.Н., Александрова Т.И., Голубев А.Ю., Найниш Л.А., Дерюга В.Е., Никитина Е.А., Лупанова Н.А., Островская Л.В., Бяловский Ю.Ю., Полякова О.В., Островский И.С., Клищенко М.Ю. и др. Смысл как основа самореализации личности. Монография. Пенза, 2012.

Филипченко С.Н. Формирование патриотической культуры курсантов в военном вузе // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 4. С.65-69.

Хазова С.А., Бегидова С.Н., Ахтаов Р.А. Формирование у студентов гражданственности как показателя их социально-личностного развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 17. С. 58-64. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/870018.htm>.



# ПРЕВЕНЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Людмила Евгеньевна Тарасова

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: [let01@mail.ru](mailto:let01@mail.ru)

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что школа является не только образовательным учреждением, но и тем местом, в котором дети и подростки получают негативный или травматический социальный опыт. Превенция психологического насилия рассматривается как оптимальный способ решения проблемы насилия в школе, как одно из важнейших условий безопасности образовательной среды. Выделены и рассмотрены наиболее важные факторы, способствующие развитию насилия в образовательных организациях; проанализированы три вида профилактики, подробно представлены направления работы в каждой из них. Профилактика и решение проблемы психологического насилия в школе предполагают правильное развитие каждого ребенка, ликвидацию психологической безграмотности всех субъектов образовательного процесса, активизацию личностных ресурсов, обучение социально важным навыкам.

**Ключевые слова:** безопасная образовательная среда, психологическое насилие, психологическая безопасность

## PREVENTION OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AS A CONDITION FOR THE CREATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

L. E. Tarasova

associate Professor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of pedagogical psychology and psychodiagnostics, faculty of psychological-pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky  
e-mail: [let01@mail.ru](mailto:let01@mail.ru)

**Annotation.** The relevance of the problem is due to the fact that the school is not only an educational institution, but also a place where children and adolescents get a negative or traumatic social experience. Prevention of psychological violence is considered as the best way to solve the problem of violence in school, as one of the most important conditions for the safety of the educational environment. The most important factors contributing to the development of violence in educational institutions are identified and considered three types of prevention are analyzed, and the directions of work in each of them are presented in detail. Prevention and solution of the problem of psychological violence in school presupposes proper development of each child, elimination of psychological illiteracy of all subjects of the educational process, activation of personal resources, and training of socially important skills.

**Key words:** safe educational environment, psychological violence, psychological security

Вычленение проблемы психологического насилия в качестве отдельной линии совпало с радикальными процессами гуманизации всех сфер заботы общества о детях, начиная с обеспечения для них надёжных гарантий безопасности. Во всем цивилизованном мире особой зоной ответственности взрослых являются дети и подростки. Им в первую очередь оказывается всесторонняя психологическая помощь при попадании в трудную жизненную ситуацию, переживании травматических событий - от нахождения на территории военных действий, от пребывания в статусе заложников, от домашнего насилия. Но предотвращение жестокости и насилия, обеспечение

гармоничных и безопасных отношений внутри детской среды образовательного учреждения не всегда зависит от педагогов. В детской среде достаточно часто проявляются элементы насилия от безобидных шуток до травли и насильственных действий, доводящих до самоубийства. Отношение к этому явлению может служить ярким показателем ценностно-культурных предпочтений взрослых: от полного игнорирования, от оценки насилия как досадной случайности, не предполагающей вмешательства, до усматривания в нем серьезной социальной проблемы, требующей немедленного разбирательства и разрешения [Баева 2011].

Проблема психологического насилия в разных его формах является одной из самых обсуждаемых в силу своей непреходящей актуальности тем как в зарубежной (Д.Олвеус, П.П. Хайнеманн, А.Пикас, Е.Роланд, В.Т.Ортон, Д.А. Лэйн, Д.П. Таттум, Е. Мунт, К. Колодей), так и отечественной психологической науке. Проблемы комплексного обеспечения психологической безопасности в детских учреждениях обсуждаются в работах И.А.Баевой, Л.А.Регуша, А.Л.Лихтарникова, С.А.Котовой, Е.Б.Лактионовой и многих других авторов.

Одним из важнейших условий создания безопасной образовательной среды является осуществление мер по недопущению возникновения психологического насилия по отношению к субъектам образовательной среды. К проявлениям психологического насилия принято относить действия, направленные на подрывание самооценки и самоуважения человека в форме постоянной критики, преуменьшения способностей человека, оскорблений, запугивания, угроз причинения физического вреда, уничтожение личных вещей. Для этого вида насилия характерно формирование климата или поведенческого паттерна, и важным компонентом для его выявления является систематический, повторяющийся характер. Психологическое насилие может быть намеренным или неосознанным, но это всегда поведение, осуществляемое на протяжении достаточно длительного времени, а не единичный случай.

Наиболее часто встречающимися в образовательной среде формами психологического насилия являются *моббинг* - «психологический террор», включающий в себя «систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одного или нескольких людей, направленное против другого человека» [Руллан 2012], и *буллинг*, предполагающий притеснение и дискриминацию одного ребенка другим (Олвеус 1996). В качестве синонима буллинга используется термин «школьная травля», где акцент делается на самой школе, как одном из древнейших и важнейших институтов социализации человека.

По своей сути понятия сходны, но в моббинге чаще всего участвует весь детский коллектив, осуществляющий моральное, психологическое давление, буллинг отличается большей жестокостью (вплоть до физической) и всегда предполагает наличие булли- преследователя. Буллинг – это не просто конфликт, он отличается неравенством сил участников. Террор осуществляется продолжительное время, а жертва всегда слабее агрессора и испытывает

психологические и физические мучения. Оба эти явления, выступающие как система детского насилия, реализуемого в пространстве организованного или неорганизованного детского сообщества, подразумевают достижение превосходства, привилегий, изменение статуса путем принуждения к совершению действий, нужных субъекту насилия.

В настоящее время принято выделять несколько видов буллинга: физический (побои, членовредительство); поведенческий (бойкот, интриги, сплетни, шантаж, создание неприятностей); вербальный (насмешки, оскорбления, проклятия), а также очень популярные среди современных подростков кибермоббинг и кибербуллинг – травля при использовании современных средств коммуникации, что включает в себя распространение лживых сведений, намеренные оскорбления, отсылаемые на электронный адрес, выкладывание компрометирующих или неприглядного вида фото и видео в сеть. Практически все подростки, зависимые от социальных сетей и чрезмерно увлекающиеся селфи, является потенциальными жертвами буллинга, поскольку провоцируют повод для его возникновения [Лакреева, Налётова 2015]. В социальной структуре буллинга обязательно присутствуют три элемента: преследователь (булли, обидчик, насильник, притеснитель), жертва (обижаемый, притесняемый) и сторонние наблюдатели - дети и взрослые, у которых отмечаются такие типичные состояния как чувство вины и ощущение собственного бессилия.

Главной целью профилактики разных форм психологического насилия в детских сообществах является формирование комфортной и безопасной образовательной среды, то есть создание таких условий, при которых полностью устранено или максимально снижено влияние факторов, провоцирующих насилие, и сведена до минимума потребность проявления агрессии любого рода.

ВОЗ предлагает различать следующие виды профилактики: первичная, вторичная, третичная. Применительно к рассматриваемой проблеме *первичная профилактика* представляет собой систему мер по снижению вероятности проявления актов психологического насилия в образовательных учреждениях, на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Основными направлениями данной работы являются:

1. *Нивелирование социальных факторов, способствующих формированию и проявлению насилия в любых формах.* Характер и распространенность насилия в образовательных организациях является зеркальным отражением социально-экономических и политических условий, культурных норм, традиций и ценностей, законов и их соблюдения. Среди социальных факторов возникновения насилия во всех его проявлениях отмечаются социально-экономическое неравенство, гендерные стереотипы и влияние средств массовой информации. Социальное и экономическое неравенство представляет собой достаточно распространенную причину насилия и травли в образовательной организации. Дети и подростки из семей с высоким социальным статусом и уровнем обеспеченности часто презрительно и

высокомерно относятся к одноклассникам из малоимущих семей, мигрантам и представителям этнических меньшинств, которые, в свою очередь, стремясь «восстановить справедливость», вымещают свою агрессию на более благополучных одноклассниках. Гендерные стереотипы также нередко становятся причиной насилия в образовательной организации. Для мальчиков-подростков характерно следование традиционному принятым гендерным стереотипам о том, что если они хотят быть принятыми сообществом сверстников, нужно быть сильным, властным и жестоким. А вот представление о том, какое поведение соответствует понятию «норма», а какое является отклонением, у них недостаточно сформировано.

2. *Формирование у субъектов образовательной деятельности базовых умений и навыков для развития и поддержания здоровых межличностных отношений.* Реализация этого направления предполагает наличие образовательных программ, обучающих навыкам управления своим поведением, уважительного отношения к сверстникам и взрослым, конструктивного разрешения конфликтов, распознавания манипуляций и сопротивления негативному влиянию, самостоятельного принятия решений. Профилактика психологического и физического насилия в детском коллективе должна проводиться с момента его образования, т. е. уже в начальной школе. С целью скорейшего формирования детского коллектива проводятся беседы, тренинги, упражнения, игры с целью сплочения коллектива группы, широко применяются сказкотерапия. Формы организации профилактической работы могут быть как индивидуальными, так и групповыми – тренинги, уроки социального воспитания, интерактивные игры, круглые столы, дискуссии, просмотр видеоматериалов и фильмов по проблеме.

3. *Создание условий, способствующих выплеску агрессивной энергии через социально одобряемые виды деятельности,* такие как организация досуга детей и подростков силами учреждений системы школьного и внешкольного образования, подвижные игры, спортивные секции и клубы. Важно при этом отдавать предпочтение таким видам спорта, которые не провоцируют агрессию: гимнастика, плавание, легкая атлетика. Многие воспитанники секций борьбы и бокса зачастую намеренно создают конфликтные ситуации, ищут повод применить полученные навыки, самоутвердиться. Одним из действенных вариантов профилактики насилия является не учить агрессии и не популяризировать её.

4. Поскольку одной из основных причин появления насилия в социуме является всеобщая психологическая безграмотность, то при работе со взрослыми субъектами образовательной среды первичная профилактика включает в себя *меры по повышению информированности педагогов и родителей* о возрастных закономерностях развития детей, методах воспитания и обучения, а также формирования навыков конструктивного преодоления трудностей в общении с детьми.

*Вторичная* профилактика представляет собой комплекс мер по своевременному выявлению фактов психологического насилия и принятию мер,

препятствующих его распространению, и включает в себя, прежде всего, определение факторов риска, которые могут способствовать развитию насилия в образовательных организациях. Каждую ситуацию психологического насилия следует анализировать одновременно в двух парадигмах: насильственности и жертвенности. Возможной жертвой или насильником может стать абсолютно любой член детского коллектива при стечении определенных ситуационных, жизненных обстоятельств. Поэтому очень важно учитывать *личностные* особенности всех участников буллинга.

По данным норвежского психолога Дана Ольвеуса чаще всего юными *булли-преследователями* становятся уверенные в себе, стеничные, морально и физически сильные субъекты. Как правило, они легко возбудимы, импульсивны, склонны к агрессивному поведению, доминированию, уверены в том, что «господствуя» и подчиняя, они смогут добиться своих целей; при том, что переживания, сочувствия по отношению к своим жертвам им чужды. Это - самая многочисленная категория – агрессивные булли, истинные насильники, очень жестокие, с пониженным самоконтролем и высоким самоуважением. К этому разряду также могут быть отнесены дети и подростки-акцентуанты демонстративного типа с высоким уровнем притязаний, желающие быть в центре внимания, мечтающие стать лидерами, не признающие компромиссов.

Другая категория – тревожные булли. Агрессивный или гиперактивный ученик, предчувствуя возможность стать жертвой буллинга, сам становится его инициатором. Именно нежелание стать жертвой и побуждают их жить в атмосфере насильственных контактов и делает их булли. Они во многом подобны по характеристикам своим жертвам, их поведение компенсаторно, во многом провокативно.

Установлено, что большая часть булли-преследователей сами подвергаются жестокому обращению в собственной семье. Это самая печальная разновидность – пассивные булли, являющаяся вариантом тревожных, которые используют насилие для самозащиты и подъема престижа в классе. Не имея возможности противостоять домашнему насилию, они отыгрываются на более слабых членах ученического коллектива, не способных оказать сопротивление «агрессору». Поведение пассивных булли, по мнению психиатра Ю.А. Скроцкого, скорее крик о помощи или SOS-поведение

Типичных *жертв* школьного террора нет. Любой ребёнок может быть изгоем. Но чаще всего таковыми выступают дети и подростки, не имеющие друзей среди сверстников, испытывающие крайнюю неуверенность в себе, обладающие особой чувствительностью к жизненным потрясениям, неспособные к сопротивлению, склонные к подчинению. Различают два типа жертв – пассивные и провоцирующие. К пассивным относятся социально изолированные, замкнутые, сдержанные, боязливые дети и подростки с заниженной самооценкой, физически слабые, их тактика поведения в момент нападения - отступление, бегство, слезы. У провоцирующих жертв отчетливо выражены модели как боязливого, так и агрессивного поведения, характерного для булли-преследователей. Эти дети и подростки легко возбудимы,

импульсивны, демонстрируют неадекватное поведение, тем самым вызывая агрессию со стороны окружающих, выступая в этом случае в качестве жертвы, а с другой стороны они терроризируют еще более слабых и незащищенных, проявляя себя как преследователь. Особенности их поведения очередной раз доказывают, что в ситуациях, связанных с агрессией и насилием, весьма затруднительно четко определить, где жертва, а где агрессор.

Кроме лидера-булли и жертвы в школьном буллинге задействованы *сторонние наблюдатели* как дети, так и взрослые. «Союзниками» лидера-булли среди одноклассников являются те, кто не умеет проявлять сочувствие и сопереживание к другим и рассматривают травлю как развлечение; кто дорожит отношением с лидером и поддается его влиянию, не имея собственной инициативы; кто не желает оказаться на месте жертвы; а также те, кто мечтает взять реванш за свои унижения в прошлом.

Под *средовыми факторами* имеется в виду социально-психологический климат школы, ведь именно образовательная среда должна способствовать развитию психологической культуры подростков, предотвращая при этом жестокость и насилие в школе [Бережнова 2009]. В качестве средовых факторов рассматриваются и позиции взрослых свидетелей буллинга, как педагогов, так и родителей, отмечаются различные способы реагирования на происходящее – одни полностью игнорируют факты травли, бездействуют; другие испытывают негодование, протест, попытки прекратить преследование; у некоторых возникают чувства беспомощности, безысходности от невозможности пресечь издевательства.

Любое проявление психологического насилия происходит с молчаливого согласия равнодушного взрослого, который преднамеренно или непреднамеренно принимает участие в буллинге, провоцирует или способствует его возникновению в случаях публичного унижения учеников, негативных высказываниях в их адрес, демонстрируя угрожающие жесты или выражения. Именно представители этой категории взрослых в случае возникновения буллинга готовы присоединиться к преследователю, испытывают злорадство и чувство удовлетворения от того, что кто-то «получил по заслугам». Если взрослые не замечают единичные проявления психологического насилия в школе, не умеют или не хотят оказывать адекватную помощь участникам конфликта, то это создает благоприятную почву для появления и тиражирования случаев насилия и превращения их в систему. Совершенно недопустимой является ситуация, когда администрация образовательной организации уклоняется от признания случаев насилия, возлагает вину за случившееся на пострадавшего, убеждает родителей не обращаться в правоохранительные органы. Подобные действия усиливают у обидчиков чувство безнаказанности, а у пострадавших вызывают отчаяние и ощущение безнадежности, способствуют эскалации насилия и нередко приводят к трагическому исходу.

В качестве *ситуативных факторов* рассматриваются те обстоятельства, которые могут способствовать или препятствовать совершению

насильственных действий на территории образовательного учреждения: это места, скрытые от глаз взрослых – рекреации, туалеты, раздевалки, не предполагающие присутствия взрослых. Поскольку зачастую основным мотивом обидчика является демонстрация власти, самоутверждение, то совершение насильственных действий при отсутствии наблюдателей теряет всякий смысл. Многие авторы отмечают, что при свидетелях акты насилия осуществляются очень жестко, приводя к серьезным психологическим и даже физическим травмам.

Чрезвычайно важным направлением вторичной профилактики является *обеспечение психологической поддержки* жертвам буллинга, *коррекцию выявленных нарушений психики* у всех его участников.

В основе структурированной психологической помощи жертвам психологического насилия происходит раскрытие, позволяющее ребенку или подростку разорвать связи между тревогой, стыдом, страхом и другими разрушительными переживаниями, связанными с воспоминаниями насилия, тренировка навыков совладания и предотвращения. Необходимо научить жертву не бояться одноклассников, у которых не меньше проблем, чем у него, создать вокруг него своеобразную «буферную зону», куда наряду с педагогами входит и симпатизирующая ему группа детей. А так, как акты насилия в школе происходят чаще всего не на виду у учителей, а на переменах, в школьном дворе и на игровых площадках, то такая «буферная зона» детей сможет помочь ему в подобных ситуациях.

Огромное значение имеет выработка адекватной самооценки, формированию которой необходимо уделить особое внимание. Необходимо обучать не смиряться с участью жертвы, а восставать против этого, привлекая на свою сторону одноклассников, не показывать слабости и страхи перед насильниками и вместо рыданий и просьб о помиловании изобличать преследователей озадачивая их знанием нелепых фактов о них самих.

*Третичная профилактика* рассматривается как систематическая работа по предотвращению возобновления случаев буллинга в детском сообществе. Основными направлениями третичной профилактики является разработка эффективных способов восстановления безопасной образовательной среды. В ходе ее решаются такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения, реабилитация всех участников буллинга, снятие психотравмирующих ситуаций и содействие улучшению их социального самочувствия, профилактика возможных ролей в потенциальном буллинге: как не стать жертвой, обидчиком и пассивно созерцающим свидетелем, беспомощным учителем или родителем [Бердышев, Нечаева 2005]. Обязательным направлением профилактической деятельности по предупреждению ситуаций насилия в образовательной среде является обучение и информационно-просветительская работа с обучающимися и их родителями, учителями и школьной администрацией.

Любая профилактика начинается с глубокого и осознанного отношения ко всему, что может его провоцировать. Базовой причиной насилия в школах

является всеобщая психологическая безграмотность — незнание собственной психики, психики обучающихся и воспитанников, коллег и родителей. Поэтому важнейшим направлением профилактики насилия в школе является ликвидация психологической безграмотности всех субъектов образовательного процесса. Приоритентными и эффективными способами профилактики и психокоррекции психологического насилия является расширение круга социальных интересов, повышение социальной компетентности детей и подростков, изменение и расширение их представлений о самом себе и об отношениях с окружающими людьми, активизация их личностных ресурсов, обучение социально важным навыкам, желание избавиться от агрессивных паттернов поведения, обучиться сдержанности. Создание безопасной образовательной среды предполагает формирование такой психоэмоциональной среды учебного заведения, которая включает систему взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса, актуализацию у них ценности здоровых межличностных отношений без насилия и дискриминации, организацию деятельности, альтернативной отклоняющемуся от общепринятых норм поведению. В силу изложенного выше превенцию психологического насилия можно рассматривать как важнейшее условие создания безопасной образовательной среды.

#### **Библиографический список**

- Алексеева И.А. Травля в школе: причины, последствия, помощь. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://psy.su/feed/2510/>
- Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2011. - 271 с.
- Баркан А. Дедовщина в школе или школьный буллинг. [Электрон. ресурс] – Режим доступа: [http://abarkan.ucoz.com/publ/dedovshhina\\_v\\_shkole\\_ili\\_shkolnyj\\_bulling/1-1-0-18](http://abarkan.ucoz.com/publ/dedovshhina_v_shkole_ili_shkolnyj_bulling/1-1-0-18)
- Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие для врачей и социальных работников. СПб., 2005. [Электрон. ресурс] – Режим доступа: URL: <http://old.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html>.
- Бережнова Д.Б. Образовательная среда как средство развития психологической культуры ребенка // Психологическая культура личности: теория и практика. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Белгород, 2009. С. 275–279.
- Буллинг в школе: причины, последствия, помощь/ сост. Н.В. Котова. Минск: Красико-Принт, 2015. 96 с.
- Лакреева А.В., Налётова Е.А. Психолого-педагогический потенциал средства фотографии в образовательном процессе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Непрерывное образование. 2015. № 1 (11). С. 31–34
- Лаптева В.Ю. Структура психологической защищенности подростков от насилия в образовательной среде // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. №121. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologicheskoy-zaschischnosti-podrostkov-ot-nasiliya-v-obrazovatelnoy-srede>
- Печеркина А. А. Психологические детерминанты психологического насилия в образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2013. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-psihologicheskogo-nasiliya-v-obrazovatelnoy-srede>
- Руллан Э. - «Как остановить травлю в школе: Психология моббинга» / Пер. с норв. М.: Генезис, 2012. С. 264



# ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Татьяна Валентиновна Хуторянская

канд. педагог. наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: dialogus1@yandex.ru

В статье изложены результаты исследования особенностей креативности и саморегуляции студентов-спортсменов и студентов-психологов. Установлено, что существует взаимосвязь между креативностью и саморегуляцией у студентов-спортсменов и студентов-психологов. Прикладной аспект исследуемой проблемы состоит в возможности использования результатов психологами и другими специалистами в консультативной работе.

**Ключевые слова:** взаимосвязь; креативность; саморегуляция; студенты-спортсмены; студенты-психологи.

## INTERRELATION OF CREATIVITY AND SELF-REGULATION OF STUDENTS-ATHLETES AND STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

T.V. Hutoryanskaya

Cand. of pedagogics, docent, associate professor of the Department of educational psychology and psychodiagnostics of the faculty of psychological, pedagogical and special education of the Saratov State University  
E-mail: dialogus1@yandex.ru

**Abstract.** The article presents the results of the study of the peculiarities of creativity and self-regulation of students-athletes and students-psychologists. It is established that there is a relationship between creativity and self-regulation in students-athletes and students-psychologists. The applied aspect of the problem under study is the possibility of using the results of psychologists and other specialists in Advisory work.

**Key words:** interrelation; creativity; self-regulation; students-athletes; students-psychologists.

В современном мире огромное значение придается изучению феномена креативности. Ведь для общества в любое время важными являются люди, которые будут креативно и творчески мыслить, при помощи развития креативности у людей появиться еще больше новых возможностей для решения разного рода проблем: экологических, социальных, экономических и т.д. [Саяпин В.Н., Саяпин Н.В. 2015].

В настоящее время вопрос об изучении и исследовании развития креативности в юношеском возрасте становится все более актуальным [Саяпина 2013]. Это можно объяснить тем, что большинство современных профессий предъявляют высокие требования к уровню сформированной креативности [Саяпина 2012, Хуторянская 2013].

Юношеский возраст является особенным с точки зрения того, что именно в этот период все стороны психического развития пребывают в стадии интенсивного формирования и изменения [Малышев, Романова 2017]. Данный процесс проявляется в повышении важности системы внутренних ценностей, формировании и совершенствовании самосознания и самопознания, которые, в свою очередь, характеризуются появлением рефлексии и осознанием собственных жизненных мотивов [Саяпин В.Н., Саяпин Н.В. 2016]. Двусмысленность возможных представлений о себе и окружающем мире в целом, недостаточно верные суждения о происходящем вынуждают искать какие-либо новые пути для принятия себя, мира в целом и своего места в этом

мире [Малышев 2012]. Все эти процессы способствуют активизации творческого потенциала. Многие стороны психического развития могут послужить отличной базой для дальнейшего развития креативности в юношеском возрасте, однако, стоит отметить, что для того, чтобы развивать креативность, необходимым условием является создание специальных условий: внешних – обеспечение психологической безопасности, а также внутренних – открытость к получению нового опыта.

Совсем недавно в отечественной психологии возникли такие понятия, как «саморегуляция личности» и «личностная саморегуляция». До этого момента явление саморегуляции отождествляли с функцией воли, именно поэтому в рамках подхода к воле многие из отечественных ученых определяли значимые вопросы, которые связаны с саморегуляцией. Современное общество диктует собственные условия, которые требуют от человека таких качеств, как: достаточный самоконтроль, высокую степень самообладания, способность к быстрому принятию решений, управление собственным поведением и эмоциями [Ткачева 2011, Ткачева 2014]. В большинстве жизненных ситуаций отсутствие у человека способности к саморегулированию может привести к отрицательным последствиям как для него самого, так и для общества [Малышев, Орлянская 2015].

На данный момент роль взаимосвязи креативности и саморегуляции студентов-спортсменов и студентов-психологов является недостаточно изученной.

Исследование взаимосвязи между креативностью и саморегуляцией у студентов-спортсменов и студентов-психологов проводилось совместно со студенткой Зименковой О.А. на выборке студентов дневной формы обучения факультета психолого-педагогического и специального образования и факультета физической культуры и спорта, обучающихся в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского ( $n=100$ ). Для исследования использовались следующие методики: методика «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик), опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), методика «Базовые стремления» (О.И. Мотков), методика «Опросник для определения креативного потенциала» (С.И. Макшанов), методика «Невербальный тест креативности» (Э. Торренс), методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Туник). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики:  $t$ -критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона.

Анализ полученных результатов по методикам: «Стиль саморегуляции поведения» и «Базовые стремления» показал, что значимые различия между группами выявлены по шкалам: «Планирование» ( $t_{Эмп}=2,8$ ,  $p<0,01$ ), «Моделирование» ( $t_{Эмп}=2,2$ ,  $p<0,05$ ), «Программирование» ( $t_{Эмп}=3,96$ ,  $p<0,01$ ), «Позитивная установка» ( $t_{Эмп}=5,7$ ,  $p<0,01$ ), «Свобода» ( $t_{Эмп}=2,5$ ,  $p<0,05$ ). Это связано с тем, что для студентов-спортсменов характерно подробно планировать свои действия, а моделировать какие-либо ситуации, продумывать

их – это свойственно студентам-психологам, как и формировать свою деятельность и относиться с позитивом к неприятным жизненным ситуациям.

Значимые различия выявлены по шкале «Абстрактность» ( $t_{ЭМП}=2,5$ ,  $p<0,05$ ). Мы можем интерпретировать это как то, что студенты-психологи лучше выделяют суть проблемы, это связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения.

Мы также наблюдаем значимые различия по шкале «Разработанность» ( $t_{ЭМП}=3,2$ ,  $p<0,01$ ). Студенты-психологи, в силу профессиональных качеств, склонны детально разрабатывать новые идеи. Это может выражаться в консультативной деятельности, как продумывание различных вариантов событий в зависимости от поведения клиента.

Значимые различия выявлены по шкале «Сложность» ( $t_{ЭМП}=2,3$ ,  $p<0,05$ ). Студенты-психологи склонны к более сложной деятельности, они не выбирают легкие пути к достижению целей.

Мы видим различие также по шкале «Склонность к риску» ( $t_{ЭМП}=2,5$ ,  $p<0,05$ ). Это связано с тем, что у студентов-спортсменов в ходе тренировочной деятельности уровень адреналина повышается, чем объясняется повышенная склонность к риску, опасным действиям и желание испытывать новые эмоции.

В ходе корреляционного анализа у студентов-спортсменов получены следующие результаты.

*Отрицание* коррелирует с *планированием* (0,29), *склонностью к риску* (-0,28), *сопротивлением* (0,29). Это означает, что студенты-спортсмены, которые отрицают некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс, имеют сформировавшиеся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

*Подавление* коррелирует с *программированием* (-0,38), *сложностью* (-0,36), *слабой личностью* (-0,35), *беглостью* (-0,28), *сопротивлением* (0,27). Это означает, что студенты-спортсмены, которые склонны к мотивированному устранению чего-либо из сознания, имеют хороший креативный потенциал, развитое воображение, самостоятельность.

*Регрессия* коррелирует со *сложностью* (0,37), *сопротивлением* (-0,38), *самостоятельностью* (-0,42), *развитием* (-0,35), *абстрактностью* (-0,36). Студенты-спортсмены, которые стремятся избежать тревоги, имеют сформировавшиеся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Они любознательны и не боятся сложностей, которые перед ними возникают.

*Компенсация* коррелирует с *моей личностью* (-0,27). Студенты-спортсмены, которые пытаются найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности, не имеют сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Имеют тенденцию к сильной личности и высокой самооценки.

*Проекция* коррелирует со *сложностью* (-0,36), с *беглостью* (0,28) *абстрактностью* (0,29), *моей личностью* (0,28), *моим подходом* (0,36), *моделированием* (0,38), *оцениванием* (0,35), *любопытностью* (0,36), *воображением* (0,27), *силой личности* (-0,27), *разработанностью* (0,3). Студенты-спортсмены, которые неосознаваемые и неприемлемые мысли и чувства приписывают другим людям, не имеют креативного потенциала, не могут чувствовать себя комфортно в рабочей обстановке, имеют тенденцию к низкой самооценке.

*Замещение* коррелирует с *абстрактностью* (0,28), *воображением* (0,38), *гибкостью* (0,27), *свободой* (0,27). Студенты-спортсмены, которые направляют подавленные эмоции на объекты, представляющие меньшую опасность, самостоятельны, им свойственно отвлечение в процессе познания от несущественных сторон. В рабочей обстановке чувствуют себя комфортно.

*Интеллектуализация* коррелирует с *программированием* (0,35), *самостоятельностью* (-0,28), *моей личностью* (0,3), *моим подходом* (0,31), *оцениванием* (0,27), *любопытностью* (0,36), *силой личности* (-0,39), *разработанностью* (0,35), *рабочей средой* (0,28). Студенты-спортсмены, которые имеют «умственный» способ преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний, в рабочей обстановке чувствуют себя некомфортно. Имеют высокий уровень креативности.

*Реактивное образование* коррелирует с *гибкостью* (-0,27) и *оригинальностью* (-0,27). Студенты, которые не предотвращают выражение неприятных или неприемлемых для них мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений, имеют низкий уровень креативности, тщательно продумывают способы решения проблем.

Результаты корреляционного анализа студентов-психологов показали следующие результаты.

*Моя личность* коррелирует с *отрицанием* (0,28), *проекцией* (-0,27), *интеллектуализацией* (-0,32), *реактивным образованием* (0,32). Студенты-психологи подвержены процессу, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными, процесс, который проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность.

*Мой подход* коррелирует с *отрицанием* (0,28), *подавлением* (0,38), *реактивным образованием* (0,35). Мы предполагаем, что студенты-психологи разграничивают в окружающих людях и своей деятельности как положительные, так и отрицательные стороны, во многом искажая восприятие действительности.

*Рабочая среда* коррелирует с *подавлением* (-0,27), *проекцией* (0,39), *замещением* (0,31) и *интеллектуализацией* (-0,36). Студенты-психологи, по нашему мнению, разряжают подавленные эмоции на тех объектах, которые представляют наименьшую опасность, не всегда это выражается в конфликтах.

*Программирование* коррелирует с *отрицанием* (0,3), *регрессией* (0,23), *компенсацией* (-0,37). Для студентов характерно преодоление фрустрирующих обстоятельств путем развитого программирования своих действий. Часто такие личности оказываются мечтателями, фантазерами, находятся в постоянном достижении идеала. В нашем понимании регрессия проявляется как импульсивность и слабость эмоционально-волевого контроля у студентов-психологов.

*Оценивание* коррелирует с *проекцией* (-0,36) и *интеллектуализацией* (-0,39). Мы предполагаем, что для студентов-психологов характерно преодоление неприятных ситуаций с помощью логических доказательств в пользу противоположного. При этом студенты-психологи адекватно оценивают свои результаты, самооценка сформирована.

*Гибкость* коррелирует с *реактивным образованием* (0,34), что может означать, что студенты-психологи гибки в построении своих планов, при непредвиденных обстоятельствах легко перестраиваются. Этот защитный механизм позволяет успешно решать поставленные задачи, даже при изменении условий.

*Любознательность* коррелирует с *замещением* (-0,35) и *реактивным образованием* (-0,38). При своем интересе к миру студенты-психологи гиперкомпенсируют противоположные чувства. Данный защитный механизм включает в себя изоляцию-отделение психотравмирующих ситуаций от связанных с ними душевных переживаний; сублимацию-переключение на различные виды деятельности для отвлечения от неприятной ситуации.

*Воображение* коррелирует с *подавлением* (0,31), *реактивным образованием* (0,34). Мы интерпретируем это как достаточно высокий креативный потенциал студентов-психологов, который подавляется в силу различных жизненных обстоятельств (нехватка времени на хобби, отрицание способностей от окружающих, стеснение и др.). Происходит трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую противоположность.

*Сложность* коррелирует с *подавлением* (0,29), *регрессией* (0,22), *замещением* (-0,39). Студенты-психологи предпочитают узнавать сложные вещи, разбираться со сложными заданиями самостоятельно, избегая тревоги за свою деятельность.

*Беглость* коррелирует с *подавлением* (0,31) и *регрессией* (0,3). Студенты-психологи продуктивны в своей творческой деятельности только тогда, когда упрощают ее, при этом часто личность, у которой беглость является защитным психологическим механизмом, импульсивна, плохо контролирует эмоционально-волевою сферу.

*Самостоятельность* коррелирует с *подавлением* (0,3) и *компенсацией* (0,39). Способность самостоятельно планировать свою деятельность, умение анализировать результаты прекрасно уживается с фантазированием.

*Разработанность* коррелирует с *интеллектуализацией* (-0,39) и *реактивным образованием* (-0,34). Студенты-психологи подробно разбирают какие-либо задачи, создают логические объяснения поступков. Детально

подходят к творчеству, им важны неприметные с первого взгляда вещи.

Итак, из приведенного выше анализа следует, что существуют значимые взаимосвязи между креативностью и саморегуляцией у студентов-спортсменов и студентов-психологов.

#### **Библиографический список**

Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Известия Саратов. гос. ун-та. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12, Вып. 3. С.69–74.

Малышев И.В., Орлянская А.Р. Адаптационные возможности личности студентов-спортсменов в условиях вузовского обучения // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 512-524.

Малышев И.В., Романова С.Н. Взаимосвязь межличностных отношений и адаптационных параметров личности студентов вуза//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 12-2. С. 182-189.

Саяпин В.Н., Саяпин Н.В. Формирование потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей технологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 2. С. 184-187.

Саяпин В.Н., Саяпин Н.В. Становление личности учителя технологии в условиях модернизации образования // Педагогический журнал Башкортостана . 2016. № 6 (67). С. 69-76.

Саяпина Н.Н. Особенности подготовки студентов педвуза к развитию творческого потенциала школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2-2. С. 341-347.

Саяпина Н.Н. Педагогический инструментарий развития творческого потенциала школьников в профессиональной подготовке будущих учителей // Образование и саморазвитие. 2013. № 1 (35). С. 97-102.

Ткачева М.С. Психологические особенности рисков в спортивной деятельности // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 55-61.

Ткачева М.С. Формирование навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 174-181.

Хуторянская Т.В. Анализ психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 1. С. 95-99.

# ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юлия Сергеевна Шинтяпина

документовед факультета психолого-педагогического и специального образования  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет

e-mail: [shint-jlia@yandex.ru](mailto:shint-jlia@yandex.ru)

Данная статья посвящена проблеме адаптации личности к тем изменениям в социальной среде, которое диктует общество. Описываются мнения отечественных авторов в контексте понимания адаптации. Влияние культурно-образовательной среды на процесс становления личности. Рассматривается вопрос влияния социокультурной среды организации высшего образования на формирование личности будущего специалиста. Обозначаются перспективы модернизации социокультурной среды вуза.

**Ключевые слова:** адаптация, приспособление, высшее образование, индивид, социокультурная среда высшего образования, нормы и ценности.

## THE CONCEPT AND FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS TO SOCIAL AND CULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

Yu.S. Shintyapina

document specialist of the faculty of psychological, pedagogical and special education  
Saratov National Research State University

e-mail: [shint-jlia@yandex.ru](mailto:shint-jlia@yandex.ru)

**Abstract:** This article is devoted to the problem of individual adaptation to those changes in the social environment that society dictates. The opinions of domestic authors in the context of understanding adaptation are described. The influence of the cultural and educational environment on the process of personality formation. The question of the influence of the sociocultural environment of the organization of higher education on the formation of the personality of a future specialist is considered. The prospects of modernization of the socio-cultural environment of the university are outlined.

**Key words:** adaptation, adaptation, higher education, individual, sociocultural environment of higher education, norms and values.

Как показывает практика последних лет, у студентов стали часто возникать трудности адаптации к обучению в вузе. Этому способствует не столько слабая предметная подготовка в школе, сколько неспособность к адекватному формированию таких качеств личности, как готовность к учению, стремление учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть индивидуальными способами познавательной деятельности, уметь правильно распределять свое время для самостоятельной подготовки.

Преобразования, происходящие в высшей школе, направлены на снятие или смягчение существующих разногласий, устранение разрывов между реальным положением дел и ожиданиями общества и государства [Астафьев]. Не все изменения в рассматриваемом контексте соответствуют заявленным требованиям стандартов и ожиданиям социума. Выпускники не всегда выстраивают конструктивную коммуникацию с другими, испытывают трудности в контексте решения жизненных и профессиональных вопросов. Причина в том, что взаимодействие студентов с социокультурной средой вуза не всегда обеспечивает необходимое воспитательное воздействие, а потребность в изменениях этой среды не удовлетворяется. Как показывает,

практика, вуз оказывается отдаленным от проблем студента, оставляя его один на один с возникающими испытаниями [Загребина 2007: 18-21].

Проблематика адаптации студентов к условиям обучения в высшем образовании, на сегодняшний день одна из основных общетеоретических проблем в психолого-педагогическом предметном поле. На данный аспект в разное время обращали внимание исследователи: В.Н. Грибов, О.Н. Казакова, Т.И. Каткова, Г.П. Кузина, С.А. Рунова, Ю.В. Стафеева. Основываясь на полученных результатах, можно заключить о необходимости усиления работы в аспекте формирования умений у обучающихся справляться с возникшими трудностями.

В статье перед нами стоит задача раскрыть понятие и особенности адаптации студентов к образовательному процессу и социокультурной среде вуза, рассмотреть различные точки зрения исследователей в данном вопросе.

Термин «адаптация» (от лат. *adaptatio* – приспособление) – введен в научный оборот Х. Аубертом в конце XVIII века в общем виде означает приспособляемость (способность живого сохранять свою целостность, учитывая изменения различных параметров среды). Е.В. Вальтеран считает, что в процессе адаптации человек осознает и воспринимает себя, разносторонне, с одной стороны, как часть общества, а с другой стороны, как уникальную и неповторимую целостность [Вальтеран 2016: 135].

В.В. Игнатова рассматривает социальную адаптацию как активное приспособление личности к тем изменениям, которые происходят в социальной среде. Оно подразумевает, что индивид сам понимает о необходимости изменений в отношениях. Тем самым начинается формирование иных способов поведения, направленных на гармонизацию отношений с окружающими [Игнатова 2014: 240].

Как правило, процесс адаптация к новому коллективу у студентов осложняется несколькими факторами: разноуровневая школьная подготовка, в результате чего выстраиваются различия в контексте академической успеваемости; индивидуально-психологические и социально-демографические особенности личности студента (разный возраст первокурсников, своеобразие психической деятельности, стиль воспитания, уровень дохода в семье и т.д.).

Как правило, человек попадая в новую окружающую его среду, запускает механизм процесса адаптации. Он начинается тогда, когда обычное, привычное поведение малоэффективно и необходимо преодоление затруднений, связанных с новыми условиями, предъявляемыми обществом. Именно с такими трудностями, сталкивается бывший школьник при поступлении в вуз. Адаптация студентов – сложное явление, часто данный феномен связан с перестройкой стереотипов поведения, а также и личности в целом. Большинство студентов оказываются просто не способными адаптироваться к новым условиям, о чем свидетельствует их отсев в первые семестры. Взаимосвязи в студенческой группе устанавливаются стихийно и в начале вузовского обучения организационно не оформлены. В результате чего многие



студенты сталкиваются с трудностями, как в личностном, так и в профессиональном развитии.

Социальное самочувствие первокурсника и его полная удовлетворенность своей студенческой жизнью тесно взаимосвязаны. Как правило, молодые люди, приехавшие учиться из другой местности, оказываются вдали от родителей, от привычного для них уклада семьи, от среды. Для решения всех этих бытовых и личностных проблем необходимо проводить индивидуальную и групповую работу, направленную на введение молодого человека в новую среду.

Педагогика социальной среды является одной из отраслей научного социально-педагогического знания, которая нацелена на изучение процессов и явлений в социальной среде на различных ее уровнях, типах и видах. Исследования в обозначенной научной сфере имеют особое значение и связаны с микросредой (социокультурная среда образовательных учреждений, среда семьи, социальных групп и личности). Сотрудники, работающие в сфере образования и социальной защиты детства, для успешной социализации и саморазвития человека используют различные возможности среды и создают для этого соответствующие условия [Иванов 2006: 23-33].

Социокультурная среда высшего образования определяется стабильностью и устойчивостью; динамичностью и воспроизводимостью; взаимопониманием и взаимодополняемостью различных микросред, в которых формируется будущий специалист; разделением на субкультуры (профессиональную учебную, студенческую) [Кормакова 2013: 1198-1202].

От направленности деятельности вуза, его региональных, национальных и исторических условий и традиций зависит, какими навыками и способностями будут наделены специалисты. Социокультурная среда способствует развитию личности будущего выпускника как агента и носителя культуры в сфере профессиональной деятельности [Васильева 2011: 113-117]. Среда высшего образования, в которой студент проводит большое количество времени в период своего обучения, должна соответствовать потребностям, интересам и стремлениям учащихся, давая им возможность наиболее правильно войти в социокультурное пространство общества [Леонтьева 2009: 106-111].

Как правило, процесс обучения в вузе совпадает с периодом ценностного осмысления у молодых людей, их моральных и профессиональных качеств. Одним из условий в формировании личности будущего специалиста выступает вуз и его пространство. Социокультурная среда высшего образования, способствует формированию интересов и потребностей студентов, развитие их способностей в духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональном отношении. Правильно организованная среда высшего образования способна смягчить возникающие у обучающихся проблемы. Адекватно созданные условия обучения способствуют быстрому и правильному развитию благоприятного восприятия атмосферы вуза, положительного настроения на будущую профессиональную деятельность [Мосина].

Социокультурная среда вуза должна оказывать содействие в помощи студенту войти в новое общество, освоить его ценности и нормы и успешно

развиваться. Среда помогает личности, с одной стороны, погрузиться в прошлое, почувствовать связь с мировоззрением народа, всем человечеством, а с другой, позволяет увидеть, как общество стремится к развитию своего будущего.

М.Н. Филатова считает, что среда вуза должна быть представлена как социокультурная, которая основывается на определенном наборе норм и ценностей, которые будут видоизменяться во всех ее элементах: в учебных планах, программах, методических материалах, в ежедневной преподавательской деятельности [Филатова].

По мнению О.В. Рудковой стабильность культурно-образовательной среды вуза в основном зависит от набора ценностей и норм ее участников (преподавателей, студентов, администрации, сотрудников). У каждого имеется свой набор обозначенных параметров и они могут не совпадать. Одной из важнейших задач, является приобщение студентов к системе норм и ценностей учебного заведения. Социокультурная среда конкретного вуза будет стабильной в том случае, если данную ценностную систему поддерживают наибольшее число студентов и преподавателей [Рудакова 2015: 123].

Вуз является культурно-образовательной средой. В научной литературе под культурно-образовательной средой следует понимать разрешение накопившихся противоречий в отечественном образовании и в высшей школе. Культурно-образовательная среда является обладателем богатой, многообразной, так же и противоречивой, информации, оказывающей влияние на гармонизацию личности, следовательно, дает возможность его выхода на живое знание. Полученный человеком опыт в духовной, социальной, профессиональной среде и алгоритм её изучения синхронизирован с процессом становления личности. Под педагогическим потенциалом культурно-образовательного пространства следует рассматривать единую систему «человек - составляющие среды». Определяющую роль играет средовая жизнедеятельность, которая устанавливает отношение студента к его культурному окружению, вследствие чего устанавливается взаимосвязь и между компонентами культурно-образовательной среды. Расширение ресурсов среды способствует как увеличению педагогического потенциала, так и изменениям, происходящим в структуре и взаимодействия между составляющими среды, среды и студента [Александрова 2009]. Под влиянием факторов (здоровый смысл, национальный характер, климатические условия) культурно-образовательная среда всегда меняется.

В последнее время активно стали развиваться информационные системы, в связи с этим у студентов стали меняться интересы, из развлекательной сферы они несколько переместились в нравственную и мировоззренческую сферу [Фалеева]. Для молодых людей виртуальное общение стало выходить на первый план, и стали преобладать индивидуальные формы общения. С развитием информационного общества стали создаваться условия для новой социокультурной среды, в том числе, и в учебном заведении. В связи с этим к личности стали предъявляться соответствующие требования, ставя перед ней

новые задачи по формированию и развитию ценностного сознания. Модернизируется и социокультурная среда высшего образования. Этому способствует развитие новых технологий. Перестраивается вся ее структура, наполняются новым содержанием все элементы, которые должны способствовать активному формированию компетенций будущего специалиста. Общество в своем развитии не стоит на месте. В связи с этим образовательная среда вуза испытывает трудности с возможностью использования уже выработанных ранее готовых решений, исчезает возможность использования ранее сформированных знаний, умений и навыков.

Итак, под адаптацией студентов можно понимать способность приспособливаться к возникшим условиям жизни и обучению в вузе. Студенты, попадая в новую среду не всегда способны адаптироваться к ее условиям, а вуз не всегда способен содействовать в решении проблем обучающихся.

Непосредственное влияние на процесс становления личности оказывает культурно-образовательная среда, которая является носителем разнообразной информации, воздействующей на социальную активность человека и дающей возможность выхода на новый уровень личностного развития.

Перспективным остается вопрос изучения различных аспектов адаптации студентов к социокультурной среде, которые оказывают влияние на формирование у студенческой молодежи профессиональных компетенций, системы ценностей и развитие личности в целом.

#### **Библиографический список**

Александрова Е.А. Образовательное пространство: на перекрестке субкультур // Народное образование. 2009. № 8 (1391). С. 234-238.

Астафьев Я.У. Высшее образование в России сегодня и завтра Я.У. Астафьев / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/16549726/>.

Вальтеран Е.В. Теоретические основы исследования дидактической адаптации студентов / Е.В. Вальтеран, М.А. Крылова // сборник статей и тезисов по итогам Круглого стола, посвященного проблемам адаптации студентов-первокурсников «Адаптация первокурсников к вузовской среде в системе студенческого самоуправления». Под редакцией Н.И. Иванова, М.В. Борисовой, В.В. Меньших, Н.А. Михалевой. – М.: ГУЗ, 2016. – 135 с.

Васильева В.Д. Социокультурная среда вуза – условие формирования профессиональной культуры специалиста / В.Д. Васильева, Р.М. Петрунева // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 113-117.

Загребина А.В. Высшее образование как институт социализации в современном российском обществе / А.В. Загребина // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2007. – Т.7. – №. 1. – С. 18-21.

Иванов А.В. Развитие культурной среды школы как педагогический процесс / Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т.4. - М.: МГПИ, 2006. – 484 с. – С. 23-33.

Игнатова В.В. Междисциплинарный анализ феномена «Социальное взаимодействие» / В.В. Игнатова, Н.В. Ковчина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 240.

Кормакова В.Н. Влияние социокультурной среды вуза на учебно-профессиональную самореализацию студентов // Фундаментальные исследования / В.Н. Кормакова. – 2013. – № 8-5. – С. 1198-1202.

Леонтьева О.В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема / О.В. Леонтьева // Образование и общество. – 2009. – № 6. – С. 106-111.

Мосина А.В. Характеристика социокультурной среды вуза / А.В. Мосина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.schoolkey.onego.ru/p03-08.html>.

Рудакова О. В. Формирование ценностно-ментальных установок российского студенчества в современных условиях // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. — 2015 — № 2 (5). — С. 122–130.

Фалеева Л. В. Гуманитарная среда российских вузов в социально-культурном контексте [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rusnauka.com/>

Филатова М. Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию [Электронный ресурс]. — URL: <http://discollection.ru/>

### РАЗДЕЛ 3

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ГУМАНИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Светлана Анатольевна Григорьева  
магистрант кафедры «Психология и прикладная социология», Саратовский государственный  
технический университет имени Гагарина Ю.А.  
e-mail: delffa\_smile@mail.ru

В статье акцентируется внимание на формирование инклюзивной культуры. Автор рассматривает особенности инклюзии в общеобразовательной школе и высшей школе.

**Ключевые слова:** скрытое содержание образования, образовательное пространство, школа, экспертная оценка, инклюзивная культура.

### INCLUSIVE CULTURE AS THE BASIS FOR A COMFORTABLE AND SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

S. A. Grigoryeva  
magistracy Department of Psychology and Applied Sociology,  
[Yuri Gagarin State Technical University of Saratov](http://www.gsu.ru)  
e-mail: delffa\_smile@mail.ru

**Abstract.** The article focuses on the formation of an inclusive culture. The author considers the features of inclusion in a comprehensive school and higher school.

**Key words:** latent maintenance of education, educational space, pedagogical senses, elementary school, expert estimation.

Инклюзивное образование на сегодняшний день является один из значимых направлений образовательной политики нашей страны. Однако большинство пунктов остаются не реализованными, поскольку многолетние традиции специализированного образования, ориентированного в основном на сегрегацию, изоляцию детей с инвалидностью в закрытых интернатных учреждениях рассматривалось как единственная оптимальная среда для развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями [Зайцев 2003: 15].

Как показывает практика дети, контактирующие в раннем возрасте с «особыми детьми» в будущем не проявляют дискриминационного отношения представителям социально-уязвимых групп, напротив демонстрируют высокий уровень толерантности, готовности оказать поддержку [Зайцев 2003: 15].

Инклюзивное образование возможно только при обеспечении нескольких условий, помимо четко прописанных позиций в нормативно-правовых документах, формирования инклюзивной культуре общества, толерантности у школьников, подготовка среды для совместного обучения [Радаева]. Результаты исследования вопроса об образовании детей с инвалидностью свидетельствуют о том, что общество в значительной мере по-прежнему

считает специализированное образование более подходящим для детей с инвалидностью разного вида.

Опрос методами анкетирования и интервью проведён по проекту РФФИ «Инклюзивная культура социального времени: современный урбанистический контекст (регион Нижнего Поволжья)», грант РФФИ № 18-011-00562\18. Приводятся данные исследования в городском сегменте Астрахани, Волгограда и Саратова. Исследование посвящено комплексному изучению роли инклюзивной культуры в современном социально-урбанистическом развитии.

Респондентам было предложено выразить свое мнение о том, где должны обучаться дети инвалиды: в специализированных школах, специализированных классах обычных школ или обычных классах. Большая часть респондентов ответили, что специализированных школах: должны обучаться дети с синдромом Дауна (60%), незрячие и слабовидящие дети (50%), дети с различными интеллектуальными нарушениями (46%), с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (42%) и дети с аутизмом (37%); не слышащие и слабослышащие дети могут учиться в специализированных школах считают – 31,8%, 23,7% – в обычных классах, 20,9% – в специализированных классах обычных школ. Ответы на эти же вопросы представители образовательной сферы, социальной защиты, работники искусства демонстрируют убежденность в необходимости обучения детей с различными видами инвалидности в специализированных образовательных организациях.

Респондентам было предложено выбрать причины, по которым ребенку с инвалидностью не стоит посещать обычную школу. Дети-инвалиды не должны учиться в обычных классах обычной школы потому, что им сложно учиться по обычной программе: считают 45% опрошенных инженеров; 31% опрошенных считают, что детям с инвалидностью и без инвалидности сложно общаться друг с другом; 36% считают, что учителя вынуждены уделять детям-инвалидам больше времени и внимания, чем обычным детям. Большинство респондентов (65,9%) видит трудности обучения детей с инвалидностью в обычных классах в отсутствии пандусов и других технических приспособлений. Некоторые респонденты (28,3%) считают, что дети инвалиды должны обучаться с равными себе по возможностям здоровья. Мнение опрошенных представителей гуманитарных профессий полностью идентично.

Данные исследований других авторов, подтверждают мнение большинства о том, что, что ребенок с инвалидностью должен обучаться в специализированных образовательных учреждениях. «Большинство опрошенных родителей детей-инвалидов и экспертов считают, что в настоящее время существуют объективные причины передачи ребенка-инвалида в интернат, прежде всего в связи с необходимостью обучения ребенка-инвалида и отсутствием необходимых для ребенка образовательных учреждений по месту жительства семьи» [Фонд]. Хотя законы России гарантируют инвалидам необходимые условия и возможности для получения образования, но это больше имеет формальный подход. В реальной жизни образовательных заведений, полностью приспособленных к потребностям людей-инвалидов,

мало, а строительство учебных учреждений или переоборудование имеющихся в соответствии с новым техническим регламентам, национальным стандартам, строительными нормами и правилам трудоемкое и дорогостоящее и длительное занятие [Больницкая 2014: 122].

Как пишет В. Ярская-Смирнова, система получения образования уязвимыми группами, в частности инвалидами, развивается преимущественно за счет частных инициатив, энтузиазма руководителей учебных заведений, социальных организаций [Ярская 2015: 164]. «Зачастую учителя, и руководители общеобразовательных школ говорят о том, что им хватает проблем и с «обычными» детьми, а для «проблемных» есть коррекционные школы [Образование 2008: 95]. Как показывает практика, лишь 18% педагогов хотели бы, чтобы в их классах, учились дети с двигательными нарушениями, каждый третий – против такой практики.

Оценка инклюзивной культуры в высших учебных заведениях была произведена на основе анализа ответов когорты городской инженерии об особенностях стремления к инклюзии студентов и преподавателей университетов. В сводной таблице по трем городам видно, наиболее дружественное отношение студентов в высших учебных заведениях г. Саратова проявляется к людям пожилого возраста (55,6%), студентам с маленькими детьми (52,3%), студентам и сотрудникам с инвалидностью (42,4). В Астрахани инклюзивное отношение студенты в большей степени проявляют студентам-родителям маленьких детей (57,9%), пожилым людям (57,2%), студентам и сотрудникам различных национальностей (52%). В Волгограде наивысший процент дружелюбности (59,5%) к студентам и преподавателям - представителям различных религий, пожилым (48,2%), студентам и сотрудникам с различными национальными признаками (43,2%).

Важной составляющей инклюзивной культуры вуза является отношение преподавателей к студентам с особенностями.

В других исследованиях преподавателями высшего профессионального образования отмечается неготовность вузов к обучению студентов с ограниченными возможностями, отмечая наличие различного рода рисков, недостаточное техническое и учебно-методического обеспечения процесса обучения, психологическую неготовность педагогов и студентов к общению со студентами с ограниченными возможностями здоровья, распыление внимания педагога на разные группы, отсутствие специалистов. Четверть респондентов считают, что внедрение инклюзивного образования приведет к снижению качества высшего образования. Более половины (58%) преподавателей вузов не имеют представления о специфике работы с различными группами студентов с инвалидностью [Селиванова 2017: 15].

Решение проблемы интеграции детей с инвалидностью и в целом инклюзивного образования заключается не только в техническом оборудовании образовательных учреждений, хотя это важно, но также в развитии гражданского образования. Необходимо разрабатывать социальные проекты, направленные на гражданскую вовлеченность тех поколений, когорт с целью

обучения толерантности, диалогу культур, осуществление совместных проектов между школами и вузами, инвалидами и не-инвалидами, различными конфессиями, культурными и этническими общинами, что позволит организовать инклюзивную культуру современного общества.

#### **Библиографический список**

Больницкая А.Н. Инвалиды и общество // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 4 (122). С. 122.

Зайцев Д. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2003. С. 15.

Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008. С. 95.

Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017.

Радаева Д.П. Формирование толерантного отношения к детям-инвалидам как социально-педагогическая проблема. // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. V междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5. URL:<https://sibac.info/archive/humanities/5.pdf> (дата обращения: 16.07.2019)

Селиванова Ю.В., Щетинина Е. Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3.

Ярская В.Н. Калейдоскоп времени. Следы биографии. – М. ООО «Вариант», 2015. С. 164.



## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Игорь Станиславович Зайцев

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии, государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования», г. Минск

E-mail: [zisl1964@mail.ru](mailto:zisl1964@mail.ru)

В статье представлены некоторые вопросы социального развития детей с нарушениями речи. Особое внимание уделено такой важной составляющей означенного процесса (социального развития), как полноценное речевое общение. Охарактеризованы недостатки социального развития, обусловленные отсутствием полноценного речевого общения. Отмечены значимые для организации коррекционно-педагогической помощи в условиях нарушенного речевого развития направления приложения педагогических усилий: становление потребности в речевом общении, помощь в личностном развитии, формирование индивидуальности.

**Ключевые слова:** социальное развитие, нарушения речи, речевое общение, межличностные отношения, социальный опыт, личностное развитие, коррекционная работа.

## CURRENT PROBLEMS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF SPEECH

I. S. Zaitsev

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Defectology, State Educational Institution "Academy of Postgraduate Education", Minsk

E-mail: [zisl1964@mail.ru](mailto:zisl1964@mail.ru)

**Abstract.** The article presents some issues of the social development of children with speech disorders. Particular attention is paid to such an important component of the indicated process (social development) as full-fledged speech communication. The disadvantages of social development due to the lack of full-fledged speech communication are characterized. The directions of the application of pedagogical efforts that are important for the organization of correctional and pedagogical assistance in conditions of impaired speech development are noted: the formation of the need for verbal communication, help in personal development, the formation of personality.

**Key words:** social development, speech disorders, verbal communication, interpersonal relationships, social experience, personal development, correctional work.

Успешное социальное развитие ребенка, являясь одной из важнейших в современной педагогической науке проблем, характеризует способность к сотрудничеству во взаимодействии с другими людьми. Решение данного вопроса возможно лишь под влиянием воспитания в форме партнерства воспитателя и воспитанника.

Социальное развитие представляет не одностороннее воздействие взрослого, либо окружающей среды на ребенка, а является многогранным процессом создания и реализации условий полноценного развития маленького человека, в котором принимают участие семья, учебно-воспитательные учреждения и сам ребенок в равнодолевом соотношении.

Развитие человека в условиях социума следует рассматривать как процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни. Индивид постоянно находится во взаимоотношениях с окружающими его людьми, социальными группами, институтами. Именно такие отношения определяют не только его (индивида) место в структуре постоянно преобразующихся, изменяющихся и

совершенствующихся социальных условий, но и сами выступают как направляющие в создании этих условий. Означенное положение определяет место человека в окружающем мире не только как формальной его составляющей, но в первую очередь – активного участника происходящих вокруг событий.

Отмеченное выше позволяет наметить ряд важных вопросов социального развития детей с нарушениями речи. Принципиально значимым является воспитание у ребенка потребности в общении и формирование возможностей ее реализации. Характерное для детей с нарушениями речи снижение потребности в общении ставит педагогов перед необходимостью моделирования разнообразных коммуникативных ситуаций, создания условий, способствующих возникновению и активизации вербальной коммуникации. Через общение индивид открывает сложность требований общества к человеку, взаимозависимость и многообразие общественных явлений: многозначность отношений между обществом и личными интересами, социальный смысл общественных и частных поступков, познает на собственном опыте нравственную ценность взаимопомощи.

Потребность в общении возникла и развивается с момента появления человеческого общества. Благодаря наличию этой потребности индивид живет и действует среди людей. Недостаток речевого общения, продиктованный недоразвитием речи, приводит к явлению неосознания себя в качестве социально значимой единицы. Этим обусловлены пассивность и равнодушие к коллективистскому жизнепрживанию, несформированность социально значимого целеполагания, отсутствие жизненных целей и неадекватное восприятие окружающей социальной действительности.

Данное определяет роль «созерцателя общественной жизни», нежелание и неумение принимать активное участие не только в сфере деятельности общества, но и в рамках малой группы. Это приводит к формированию социального равнодушия, как формы пассивного созерцания происходящих в коллективе событий без реальной оценки их значимости. Лишь в результате организации речевого общения дети начинают направленно использовать накопленные речевые умения в простых коммуникативных ситуациях. Передача посредством общения социального опыта обеспечивает становление межличностных отношений. Это позволяет сделать вывод, что формирование межличностных отношений и становление социального опыта – два взаимосвязанных процесса в структуре социального развития.

Из сказанного следует, что межличностное общение, являясь неременным общественным условием бытия людей и становления каждой личности, в качестве основы своего формирования, с одной стороны, имеет накопленный индивидом социальный опыт и с другой – само является средством расширения социального опыта.

Социальный опыт ребенком приобретается на основании осмысления похвалы и порицания поступков, совершенных им, со стороны представителей значимой для него группы. В дошкольном возрасте такой значимой группой

выступают члены семьи. Именно в семье ребенок приобретает первый опыт межличностного общения. Ребенок, не имеющий позитивного навыка в общении, беспомощен в решении различного рода социальных проблем. Это не может обеспечить возможность принятия адекватного решения в различных жизненных ситуациях.

Для успешного решения проблемы дефицита речевого общения необходимо создание таких условий, которые обеспечили бы преодоление недостатка взаимодействия с взрослыми и неумения самостоятельно организовать взаимодействие со сверстниками. Лишь в этом случае представляется реальной возможность выработки стремления самостоятельно найти способы решения разнообразных жизненных задач и преодоления социальной неуверенности, проявляющейся в несформированности гармоничного взаимодействия с социумом.

Одним из важнейших условий становления потребности в общении является наличие благополучного психологического климата в коллективе сверстников. Нормализация коллективистского психологического климата, в первую очередь, зависит от педагога, его эмоционального состояния, настроения, интереса к учебно-воспитательному процессу. Педагогу следует эмоционально поддерживать детей, доброжелательно реагировать на их действия. Спокойная атмосфера придаст ребенку уверенность, желание участвовать в деятельности группы, что представляется важным для появления стремления к речевому общению.

Необходимым в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими нарушения речи, является отсутствие разногласий в среде участников педагогического процесса. Несогласованность требований и действий в работе, разные позиции специалистов в подходе к вопросу развития и воспитания детского коллектива в целом и каждого ребенка в отдельности приведут, в конечном итоге, к явлению дезадаптации.

Посредством речевого общения индивид вступает в систему межличностных отношений, опосредующих социальный опыт. Нарушая, в силу недостаточного овладения социальным опытом, совокупность правил межличностного общения, человек возводит искусственное препятствие на пути естественного желания быть понятым другими. Без нормального речевого общения – необходимого условия бытия людей, невозможно полноценное формирование личности в последующем [Галанов 2000: 38–39]. Человек проявляет себя как личность в умении общаться с окружающими. Стремление ребенка к общению со сверстниками и его неумение организовать его из-за ограниченности жизненного опыта проявляется в конфликтных отношениях.

Для полноценной и эффективной реализации процесса общения необходимо наличие потребности в нем. Потребность в общении относится к группе социальных потребностей человека, без удовлетворения которых невозможным представляется его нормальное существование и развитие [Морозова 2002: 12]. Несформированность потребности в речевом общении – одна из причин, лежащих в основе социальной дезадаптации детей с

нарушениями речи, что позволяет рассматривать ее становление (потребности) в качестве одной из первоочередных задач в деле воспитания и обучения данной категории.

Через речевое общение в детских группах складываются отношения, в связи с чем настоятельно создание ситуаций, побуждающих к продуцированию речевых высказываний, развивающих желание поделиться своими впечатлениями, рассказать о событиях собственной жизни.

Для формирования речевой коммуникации необходима работа по развитию восприятия речи. Успех такой работы определяется созданием естественной речевой среды. Через организацию речевого общения дети начинают направленно использовать накопленные речевые умения в простых коммуникативных ситуациях. Большое значение в педагогической работе с детьми, имеющими нарушения речи, имеет правильная организация процесса общения ребенка, т. к. функция общения является регулятором поведения человека [Выготский 2003; Жинкин 2009; Сорокин, 2003; Усанова 2008 и др.]. Если же это условие не учитывается, то дети с нарушениями речи отказываются от речевых контактов, проявляя речевой негативизм.

В процессе общения происходит становление межличностных отношений, в формировании критериев которых определяющими являются выдвигаемые педагогом в процессе учебно-воспитательной работы требования и его оценка деятельности детей [Зайцев 2015: 44]. Основным мотивом взаимоотношений у школьников с нарушениями речи является оказание учебной помощи друг другу, что определяет общение в классах преимущественно цепочками при отсутствии более крупных групп.

Важным звеном в структуре социального развития ребенка является его личностное становление, опирающееся на полноценность познавательной сферы, что обуславливает настоятельность работы по предупреждению отклонений в развитии познавательных функций у детей с нарушениями речи. Личностное становление тесным образом связано с особенностями формирования эмоционально-волевой сферы. Расстройства в эмоционально-волевой сфере снижают работоспособность в целом и приводят к явлениям социальной дезадаптации, одним из которых и выступает деструктуризация межличностных отношений [Зайцев 2008: 77]. На эмоционально-личностные качества детей с нарушениями речи положительное действие оказывают адаптация к школьному режиму и нормализация взаимоотношений в коллективе сверстников.

Процесс личностного развития опирается на формирование индивидуальности как неповторимого сочетания различных качеств ребенка. Индивидуальность проявляется во всех видах деятельности: в учебе детей, на занятиях, в общении, в проведении досуга. Индивидуальные возможности определяют содержание деятельности.

Продуктивность учебно-коррекционного процесса связана с необходимостью учета всего набора индивидуальных качеств ребенка. В педагогической практике индивидуализация коррекционной работы с

учащимися с нарушениями речи построена на учете особенностей, лежащих в основе различных, свойственных этим детям, неречевых и речевых симптоматических проявлений.

Важным условием социального развития индивида является усвоение общеобразовательных знаний. Успешная разработка содержания целенаправленного воздействия по развитию речи и коррекции ее нарушений в процессе усвоения общеобразовательных знаний поможет в должной мере обеспечить разрешение коррекционно-педагогических задач обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями. В данном ракурсе первостепенен вопрос школьной адаптации, предъявляющей качественно новые требования к психическому развитию ребенка в целом, в частности, к развитию и состоянию речевой функции.

Необходимо учесть, что отклонение от нормы в развитии любой из сторон речи ведет к задержке или недоразвитию других, обуславливая тем самым необходимость специальной организации обучения этих детей. Следует начинать с формирования готовности к школьному обучению через создание психологических предпосылок к овладению учебными умениями. Это – наличие определенных знаний об окружающей действительности.

Одним из условий школьной адаптации является готовность ребенка к обучению грамоте. Дети с нарушениями речи такой готовностью не обладают, поскольку у них не сформированы фонематические представления, имеют место пробелы лексико-грамматического развития, проявляющиеся, в первую очередь, в бедности словаря. Наиболее часто нарушается согласование и управление, отмечается неправильное употребление предлогов, наблюдается бедность синтаксических конструкций, отставание в развитии связной речи. Также присуща недостаточно развитая направленность на различение не только звуковых, но и морфологических элементов слова, его грамматических форм. При поступлении в школьное учреждение детям с нарушениями речи необходимо специальное коррекционное обучение с учетом перечисленных недостатков речевого развития.

Сказанное позволяет очертить ряд позиций, представляющих актуальные проблемы социального развития детей с нарушениями речи: воспитание потребности в общении и формирование возможностей ее реализации; становление межличностных отношений и личностное развитие; формирование индивидуальности; помощь в школьной адаптации.

Представлены далеко не все аспекты заявленной проблемы, а лишь некоторые, играющие, по мнению автора, важную роль в процессе социального развития в условиях нарушений речи.

#### **Библиографический список**

- Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб. Лань, 2003. 654 с  
Галанов А. С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет. М. : АРКТИ, 2000. 64 с.  
Жинкин Н. И. Психолингвистика: избр. тр. М. Лабиринт, 2009. 288 с.

- Зайцев И. С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. Минск : АПО, 2015. 136 с.
- Зайцев И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи. Минск : А. Н. Вараксин, 2008. 248 с.
- Морозова Е. И. Проблемные дети и дети-сироты. М. : НЦ ЭНАС, 2002. 56 с.
- Сорокин В. М. Специальная психология / под ред. Л. М. Щипицыной. СПб. : Речь, 2003. 216 с.
- Усанова О. Н. Специальная психология. СПб. : ПИТЕР, 2008. 395 с.

# АДАПТИВНОЕ ПЛАВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ольга Владимировна Ларина

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, институт физической культуры и спорта, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: [larrina.ov@gmail.com](mailto:larrina.ov@gmail.com)

В статье представлена методика обучения плаванию детей с нарушением зрения с использованием игрового метода на воде и на суше с применением упражнений для развития равновесия и координации движений. Разработка подобных программ оказывает положительное влияние на детей, как в физическом, так и в психологическом плане, а также способствует формированию интереса к плаванию, как к средству укрепления здоровья, физического воспитания и социальной адаптации. Включение уроков адаптивного плавания в рамки школьной программы будет благотворно влиять на жизнь детей с ограниченными возможностями здоровья, способствовать их социальной адаптации в обществе.

**Ключевые слова:** адаптация, плавание, здоровье, упражнения, занятия, развитие, интерес, социализация.

## ADAPTIVE SWIMMING AS A MEANS OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

O. V. Larina

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of theoretical foundations of physical education, Institute of physical culture and sports, Saratov national research state University  
e-mail: [larrina.ov@gmail.com](mailto:larrina.ov@gmail.com)

**Annotation.** The article presents a method of teaching children with visual impairment to swim using a game method on water and on land, using exercises for developing balance and coordination of movements. The development of such programs has a positive impact on children, both physically and psychologically, and also contributes to the formation of interest in swimming as a means of health promotion, physical education and social adaptation. The inclusion of adaptive swimming lessons in the school curriculum will have a beneficial effect on the lives of children with disabilities and contribute to their social adaptation in society.

**Key words:** adaptation, swimming, health, exercise, classes, development, interest, socialization.

Проблема социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья является актуальной в современной России. Тяжело быть инвалидом с ранних лет. В детские годы ребенок постигает и учится очень многому, а инвалидность становится барьером к постижению нового. Многие школы, детские сады, колледжи и вузы просто не могут обучать детей-инвалидов потому, что в них не хватает специального оборудования и специально обученных преподавателей. Детям-инвалидам необходима помощь и понимание не только родителей, но и общества в целом. Только так они смогут понять, что они нужны, что их любят и понимают [Абашидзе 2014; 58].

Адаптивное плавание, как часть физической культуры, содействует физическому развитию, закаливанию и укреплению здоровья. Плавание является одним из ведущих видов в адаптивной физической культуре, который рекомендуется людям, имеющим существенные отклонения в состоянии

здоровья. Дети, которые имеют ограниченные физические возможности, не могут полноценно развиваться по стандартным образовательным программам физической культуры. Особенно остро данная проблема касается школьников младших и средних классов. Именно в этот период у детей формируются основные физические качества: сила, быстрота, координация, выносливость и гибкость.

В связи с данной проблемой, фактически основным дополнением к занятиям физической культурой для учеников с ограниченными возможностями, является адаптивное плавание. Оно способствует не только укреплению мышц и связок, но и дает ребенку запас времени для расчета действий во время упражнений, так как движения в воде замедлены. Стоит отметить, что преподавание адаптивного плавания представляет значительную трудность, в связи с тем, что нет условий для проведения уроков в пределах школьной территории. Также в современной литературе недостаточно методических разработок и рекомендаций по организации и проведению занятий по обучению плаванию инвалидов.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) инвалиды условно разделяются по видам ограничения функций:

- нарушения двигательной функции.
- нарушения функций систем организма (кровообращения, дыхания, пищеварения, обмена и др.).
- сенсорные нарушения (зрения, слуха, обоняния, осязания).
- психические нарушения (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и т. д.) [Абашидзе 2014; 32-36].

В зависимости от формы расстройства функций организма, человек с инвалидностью сталкивается с определенными барьерами, не позволяющими ему пользоваться физической средой города и учреждений, а также предоставляемыми населению услугами наравне с остальными людьми.

Человек с инвалидностью представляет проблему, его следует в обязательном порядке «лечить», а для этого — поместить в специальный институт, что зачастую ведёт к изоляции человека от общества. Такое отношение порождает безответственность и иждивенчество инвалида, приводит к пассивному «пенсионированию», увеличению числа льготников [Ткаченко 2010; 47-48].

Это требует серьёзных изменений не только в работе по уточнению терминологии, используемой в словарных статьях. Это требует изменения понимания инвалидности как таковой — как на уровне юридической науки, так и на уровне российского общества в целом, поскольку в международном праве и в международном сообществе нормативным признаётся социальное понимание инвалидности [Литвак 2006; 65].

Социальная модель определяет причину инвалидности (то есть «непригодности», «неприспособленности», от лат. *invalidus* «бессильный, недействительный») не в заболевании как таковом, а в существующих в обществе физических барьерах, стереотипах и предрассудках. Человек



с инвалидностью при такой модели не является «носителем проблемы». Напротив, проблемы и барьеры в жизни такого человека создаёт общество [Подколзина 2006; 56].

В настоящее время известно, что проведение уроков адаптивной физической культуры по стандартным программам для детей специализированных школ не может в полной мере реализовать все физические способности ребенка. Считаем целесообразным изучение возможностей альтернативных методов проведения уроков физической культуры, в частности, с использованием адаптивного плавания [Бегидова 2016; 72].

Наблюдения осуществлялись для изучения работы по АФВ (адаптивное физическое воспитание) в коррекционном учреждении, так как она имеет свои особенности. В течение педагогического наблюдения были уточнены методические вопросы определения уровня физического развития и физической подготовленности организма детей.

Педагогический эксперимент заключался в анализе эффективности предложенной методики обучения детей с нарушениями зрения в адаптивном физическом воспитании.

Проводились занятия по адаптивному физическому воспитанию по предложенным методикам с использованием адаптивного плавания на основе применения игр на воде и суше для привлечения в дальнейшем к тренировочному процессу по плаванию.

Обследовались дети в возрасте от 8 до 12 лет, имеющие полную потерю зрения и остаточное зрение, которые обучаются в школе-интернате для слепых и слабовидящих города Саратова.

Проводилась коррекционная работа, направленная на развития двигательных качеств и навыков пространственной ориентировки, укрепление мышечной системы, коррекция скованности и ограниченности движений, улучшение и укрепление опорно-двигательного аппарата. Разработан комплекс упражнений на воде и «на суше», направленный на развитие гибкости, силы, выносливости и координации. Основное внимание уделялось координации, так как у слепых и слабовидящих детей она значительно снижена.

Преподавание физической культуры у школьников с ограниченными возможностями здоровья имеет свои специфические особенности. В первую очередь это касается необходимости систематического контроля над их физическим и психологическим состоянием в процессе занятия, индивидуальным подходом, строгой регламентации объема и интенсивности нагрузки, пауз отдыха, а также восстановительных мероприятий.

С целью изучения предпочтений и проблем, возникающих у учеников в обучении физической культурой, было опрошено 30 детей. Опрос показал, что для 80% учеников занятия физическими упражнениями улучшают настроение и самочувствие. Получают удовольствие от занятий физкультурой и спортом 90%. Тем не менее, 70% опрошенных жалуются на малоактивный образ жизни, а 53% вовсе не имеют возможности полноценно заниматься физической культурой в школе. Очень мало ребят, всего 23%, посещают дополнительные

секции. На вопросы, связанные с темой нашего исследования, мы получили положительные ответы. Так большинство учеников умеет держаться на воде, им нравится водные развлечения, а 83% понравилась идея включения плавания в их процесс обучения.

Полученные данные свидетельствуют о недостатке двигательной активности и интереса к плаванию, как к средству укрепления здоровья, физического воспитания и социальной адаптации.

Был проведен опрос преподавателей. В анкетировании приняло участие 10 преподавателей и специалистов по обучению физической культуры слепых и слабовидящих. В ходе опроса было выявлено, что проблеме низкой активности школьников, 40% преподавателей ставят недостаточное количество уроков в неделю, для 30% опрошенных преградой для физического совершенствования детей являются их физические недостатки, из-за которых ученики не могут эффективно проводить занятия. Также на общей картине проблемы негативно сказывается недостаточная материально-техническая база.

На вопрос «Как Вы считаете, будет ли целесообразным включение адаптивного плавания в школьную программу?» – 80% респондентов ответили – «Да, это будет положительно влиять на психофизическое состояние школьников и социальную адаптацию»; 20% – «Нет, это будет лишняя нагрузка на учеников, что отрицательно скажется на общей успеваемости школьника».

Анализ полученных данных показал, что большинство преподавателей, обучающих слепых и слабовидящих детей, жалуются на малую двигательную активность и низкий уровень физической подготовленности. Поэтому одной из основных задач специалистов является поиск дополнительных методов, которые позволили бы решить проблемы повышения физических качеств обучаемых.

Последовательность обучения слепых детей плаванию такая же, как и при обучении лиц без ограничения возможностей здоровья.

Воображение пловцов с нарушениями зрения довольно ограничено, поэтому педагог должен постоянно следить за правильностью движений. Ошибки тут же исправлять, чтобы у учеников складывалось правильное представление о самом движении. Все предметы и движения в пространстве дети с нарушением зрения воспринимают, прежде всего, по отношению к себе.

При выполнении упражнений на воде или «суше» применяется тактильный метод обучения, который создает правильное представление о положении тела и движениях. Эффективным средством тактильного обучения является пластиковая модель-кукла с подвижными суставами, которая помогает педагогу в объяснении правильного положения тела, рук и ног.

Шест используется в качестве сигнального средства, это связано с тем, что в бассейне плохая акустика, и иногда ученик просто не слышит команды педагога.

На первом уроке часть времени отводится для проверки уровня плавательной подготовленности группы. Необходимо выяснить, сколько учащихся умеют плавать, а из числа не умеющих плавать - сколько боятся

воды. Если учащийся не решается или не может самостоятельно войти в воду, преподаватель должен помочь ему, но ни в коем случае не заставлять входить в воду насильно. На основании полученных результатов составить индивидуальный план по дальнейшему обучению каждого ученика.

Обучать основам техники плавания можно только в том случае, если занимающиеся научились свободно держаться на воде и их движения в воде спокойные и уверенные. Исправлять следует только грубые ошибки, давая возможность занимающимся найти свой стиль, добиться хорошего согласования движений руками и дыхания, свободы движений, непрерывности движений руками.

Во время занятий плаванием преподаватель должен находиться на том месте, откуда он хорошо видит всю группу и все занимающиеся, находящиеся в воде, видят и слышат его. При обучении плаванию, преподаватель должен наблюдать за учащимися из различных мест бассейна спереди, сбоку, сзади и непосредственно в воде для лучшего усвоения правильности движений слепых детей.

В период обучения плаванию необходимо обратить внимание на моторную плотность урока. При частых и длительных остановках возникает опасность возникновения простудных заболеваний из-за переохлаждения организма в воде. Поэтому на уроке плавания следует чередовать упражнения, выполняемые на месте, с упражнениями в движении. Если преподаватель исправляет ошибки в технике выполнения движений одного из учащихся, остальные занимающиеся в это время по возможности продолжают самостоятельно выполнять упражнения.

По окончании занятий необходимо быстро провести поименную переключку учащихся. После этого проделать легкие гимнастические упражнения, вытереться и одеться.

После обработки полученных результатов было выявлено что: значительная часть учеников отстает от нормы в физическом развитии, вследствие чего наблюдаются отклонения в психологическом развитии (апатия, замкнутость). Анализ, разработка, моделирование индивидуальных программ и подходов к реабилитации детей с различными заболеваниями показал, что адаптивное плавание оказало положительное влияние на детей, как в физическом, так и в психологическом плане.

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной методики обучения плаванию детей с нарушением зрения с использованием игрового метода на воде и на суше с применением упражнений для развития равновесия и координации движений.

Все упражнения проводились с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку с нарушением зрения с помощью тактильного обучения непосредственно в воде и использовании конкретных ярких сравнений и метафор.

У всех учеников после проведенного экспериментального исследования заметно улучшились физические качества, а также изменилось их поведение в

социуме. Ребята стали активнее, общительнее, в их жизни появились новые цели. Так, все ученики выразили желание и в дальнейшем заниматься плаванием, участвовать в соревнованиях.

При определенном инфраструктурном обеспечении включение урока адаптивного плавания в рамки школьной программы будет благотворно влиять на жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья, способствовать их социальной адаптации в обществе. А в дальнейшем позволит особо одаренным детям принимать участие в соревнованиях и при удачном стечении обстоятельств позволит защищать честь региона и страны на соревнованиях высокого уровня.

Полученные в результате исследования данные можно использовать учителями специальных (коррекционных) и инклюзивных учебных заведений, инструкторами, тренерами по адаптивной физической культуре, на занятиях в спортивно-адаптивных школах и отделениях.

Обучение плаванию поможет привлечь детей с ограниченными возможностями пойти заниматься в адаптированные спортивные школы сначала для себя и своего здоровья, а потом, когда появится перспектива, ради результата. Всё это в совокупности даст толчок к массовому привлечению детей-инвалидов к занятиям спортом.

#### **Библиографический список**

Абашидзе, А.Х. Международно-правовые основы защиты прав инвалидов / А.Х. Абашидзе, В.С. Маличенко // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. - 2014. - № 1. - С. 32 - 36.

Бегидова, Т.П. Комплексная реабилитация инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры и спорта [Текст]: монография. - 2-е изд. испр. и перераб. / Т.П. Бегидова. - Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2016. - 232 с.

Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / А.Г. Литвак. - СПб., 2006. - 336 с.

Медико-социальные основы независимой жизни инвалидов: Учебное пособие / В.С. Ткаченко. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010. – 384 с.

Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры: монография / Под ред. Е. Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2006. – 96 с.

# КОНЦЕПЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Анастасия Петровна Лусточкина

магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Чернышевского, профиль Специальная психология  
e-mail: no\_rain@bk.ru

В данной статье рассматривается применение музыкальной терапии для реабилитации и социальной адаптации детей с ОВЗ. Демонстрируется её значительность и описывается оригинальный подход к ней – арт-терапия. Это профилактика и лечение нарушений психосоматических и психоэмоциональных процессов, а также коррекция отклонений средствами искусства. Рассматривается такая разновидность, где используется конкретно музыкальное искусство, – она имеет большой положительный опыт реализации. Музыкальная терапия хорошо зарекомендовала себя в применении в специализированных центрах и интернатах для особых детей. В работе представлено описание методик музыкальной терапии, раскрывается механизм её благотворного воздействия. В качестве примера реализации рассказывается о занятиях в студии эстрадного вокала «Ритм» в «Центре адаптации и реабилитации инвалидов» в Саратове.

**Ключевые слова:** музыкальная терапия, методы музыкальной терапии, коррекционная педагогика, дефектология, дети с особыми образовательными потребностями.

## A CONCEPT OF MUSIC THERAPY

Anastasia Petrovna Lustochkina

1st year student in master's program on special psychology, faculty of psychology and pedagogic and special education, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky  
e-mail: no\_rain@bk.ru

**Abstract.** This article is devoted to the music therapy application for the rehabilitation and social adaptation of children with special needs. We show its importance and describe an original approach to it, namely the art therapy. It is the precaution and treatment of the defects of psychosomatic and psychoemotional processes as well as deviation correction by means of the art. We consider its particular version that utilizes music as the kind of art. This approach has been widely and successfully implemented for a long time. Music therapy has shown its efficiency when implemented in the special need facilities. The article presents the description of the music therapy methods and reveals its healthy effect mechanism. As an example we describe learning classes at «Rhythm» vocal school at the Saratov «Center of adaptation and rehabilitation of disabled people».

**Key words:** music therapy, music therapy methods, correction pedagogic, defectology, children with special education needs.

### 1. Введение: проблема социальной адаптации детей с ОВЗ.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – лицо с недостатками психологического и (или) физического развития, которые препятствуют ему в получении образования и осуществлении других аспектов полноценной жизни, без особых условий. К этим недостаткам относятся нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость, задержка психического/эмоционального развития, нарушения поведения и проблемы с коммуникацией, аутизм, повреждения мозга в результате травм, а также комплексные сочетания этих факторов [Мещанова 2016, Wheeler 2015]. Одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие – лишь сглаживаться, а некоторые – только компенсироваться [Мещанова 2016]. У

детей, имеющих отклонения в развитии, ограничивается внутренняя и внешняя активность, они испытывают затруднения в выполнении тех или иных жизненно необходимых функций [Котышева 2009]. Основная трудность ребенка с ОВЗ – в этой ограниченности его взаимодействия с миром: с другими людьми, с природой, культурой и зачастую в недоступности элементарного образования. Значительная часть таких детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь [Мазанова 2015]. Между тем, дети с ОВЗ тоже хотят и могут жить по мере возможности активной и достойной жизнью [Королькова 2016]. Именно поэтому социализации таких детей является важной задачей общества, решение которой в течение долгих лет ищут специалисты различного профиля [Мещанова 2016]. Дети с ОВЗ требуют большего внимания и особого, индивидуализированного подхода к воспитанию и обучению [Мещанова 2016].

## **2. Теория музыкальной терапии**

В социализации детей с ОВЗ особую роль играет искусство, которое открывает путь к освоению многовекового человеческого опыта для формирования эмоциональных критериев личности как ощущения смысла жизни, эмоционально-ценностного отношения к миру. Искусство помогает разобраться в жизни и понять себя, формирует адекватную самооценку [Мазанова 2015, Попок 2012]. Благодаря творчеству, многие дети с ОВЗ, вырастая, становятся полноценными членами общества – значительная часть их недостатков с помощью искусства компенсируется, вплоть до полного выздоровления. Для многих детей (а впоследствии взрослых) с тяжелыми органическими нарушениями творчество становится практически единственной возможностью познания окружающего мира и единственной возможностью диалога [Мещанова 2016]. Бесспорное достоинство искусства в том, что оно понятно всем, вне зависимости от физических возможностей [Мазанова 2015].

Музыкотерапия занимает особое место среди методик арт-терапии, применяемых в коррекционной работе с детьми в специализированных учреждениях [Мещанова 2016, Попок 2012]. Музыкальная терапия — это комплексная деятельность на стыке медицины, педиатрии, нейрофизиологии, рефлексологии, физиотерапии, реабилитационной медицины, психологии, логопедии, педагогики, дефектологии, а также музыкальных дисциплин, двигательной терапии [Желнина 2015, Котышева 2009, АМТА 2006]. По определению, это метод психотерапии, в котором музыка применяется как лечебное средство [Психотерапевтическая энциклопедия 2000]; используется также такое толкование этого понятия как контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых, имеющих заболевания различного характера [Желнина 2015, Котышева 2009]. Основная цель этой методики – социальная реабилитация ребёнка с проблемами через развитие возможности самопознания и самовыражения благодаря продуктивному характеру искусства в целом и музыки в частности

[Мещанова 2016]. Для некоторых категорий детей с ОВЗ музыка является более доступным (или даже единственным) средством взаимодействия с миром и получения знаний, нежели обычная вербальная коммуникация.

Целительное и коррекционно-развивающее воздействие музыки на организм и личность человека известно с древних времен [Гайнанова 2014, Мазанова 2015, Мещанова 2016, Психотерапевтическая энциклопедия 2000]. Первые попытки изучения этого феномена с научной точки зрения относятся к XVII в., а широкие экспериментальные исследования — к XIX в. Далее, в XX веке, воздействие музыки на организм человека стало изучаться ещё более активно [Попок 2012]. Музыкальную терапию широко применяют во многих странах мира для лечения и профилактики широкого спектра нарушений: отклонений в развитии, эмоциональной нестабильности, поведенческих нарушений, сенсорного дефицита, спинномозговых травм, психосоматических заболеваний, внутренних болезней, психических отклонений, афазии и аутизма [Мазанова 2015]. Музыкотерапия сейчас применяется в основном в медицине. Врачебная практика показала, что определённые виды музыки оказывают обезболивающее воздействие или по крайней мере снижают страх перед болью, другие — повышают иммунитет. Музыкальная терапия используется для борьбы с невротическими расстройствами, бессонницей, различными фобиями, стрессами и другими психоэмоциональными отклонениями. Она благотворно воздействует на состояние людей, страдающих сердечнососудистыми заболеваниями. Применение музыки позволяет снижать необходимую дозу медикаментов, продлевать лечебный эффект, повышать качество жизни пациента. Также музыкальная терапия задействуется в таких областях как дерматология, омоложение, в спортивной медицине — способствуя улучшению спортивных показателей [Гайнанова 2014].

Действие музыки на организм человека основан на том, что нервная система наряду с мышечной способна воспринимать ритм [Мещанова 2016]. Многие исследователи отмечают его лечебное влияние на все системы и функции детского организма, в том числе мышление, внимание, моторику [Попок 2012]. Не меньшей силой воздействия, чем ритм, обладает музыкальная интонация [Мещанова 2016]. Такие аспекты как мелодия, её ритмическая основа, манера исполнения определяют самые разные эффекты, которые может оказывать музыка — от индивидуального ощущения внутренней гармонии и духовного очищения до неуправляемого агрессивного поведения больших человеческих масс. Поэтому она может успешно использоваться для воздействия на самочувствие людей [Мазанова 2015]. Многообразие физиологических процессов, инициируемых в организме человека как следствие музыкально-терапевтических воздействий, в первую очередь обусловлено сложным механизмом акустической рецепции. Показано, что возникающие в мозгу реакции слуховой адаптации порождают определённые ассоциации, эстетические переживания, активно влияющие на эмоциональное состояние человека. Эмоции же опосредованно начинают оказывать влияние на

интенсивность обменных процессов, дыхательную и сердечно-сосудистую системы, тонус головного мозга, кровообращение и др.

Коррекционное воздействие музыкальной терапии осуществляется в очень широком спектре [Мещанова 2016, АМТА 2006]:

- коррекция психосоматических и психоэмоциональных нарушений [Гайнанова 2014, Желнина 2015, Королькова 2016, Мещанова 2016, АМТА 2006]
- преодоление сложностей в социальной адаптации (коммуникативно-рефлективных процессах) [Мещанова 2016]
- составляющая в комплексной терапии болевых синдромов [АМТА 2006]
- активизация творческих процессов [Котышева 2009], развитие музыкальных способностей [АМТА 2006, Wheeler 2015], умения слушать и понимать музыку [Желнина 2015].

Музыкальная терапия включает в себя широкий спектр методик, в зависимости от выбранных критериев классификации выделяют следующие её формы:

1. активная / пассивная (рецептивная) [Желнина 2015, Мазанова 2015, Мещанова 2016, Психотерапевтическая энциклопедия 2000].

Рецептивная форма музыкотерапии предполагает процесс прослушивания музыки с терапевтической целью [Психотерапевтическая энциклопедия 2000, АМТА 2006]. Для этого используются как мелодии, классические инструментальные произведения, так и различные музыкальные звуки, например, звуки живой природы, которые подходят текущему ментальному состоянию пациента и этапу терапии [Мазанова 2015, Мещанова 2016].

Активная музыкотерапия представляет собой терапевтически направленную, активную музыкальную деятельность: воспроизведение, фантазирование, импровизацию с помощью человеческого голоса и простых музыкальных инструментов [Мещанова 2016, Психотерапевтическая энциклопедия 2000, АМТА 2006]. Зачастую задействуются различные игры и сочетания движений с музыкой [Желнина 2015, АМТА 2006]. Хороший терапевтический эффект оказывают упражнения на координацию речи и движений: ритмодекламация, логопедическая ритмика. Достаточно широко применяется коррекция средствами движений — кинезитерапия, которая представлена такими направлениями как коррекционная гимнастика, танцетерапия, хореотерапия, психогимнастика, ритмопластика. Одним из часто используемых видов творческой деятельности с целью повышения эффективности социализации ребенка с ОВЗ является театрально-игровая деятельность [Королькова 2016, Мещанова 2016, Пяткина 2018]. Она даёт такому ребёнку множество практических навыков и умений, знакомит его с окружающим миром, тем самым способствуя адаптации к нему [Мещанова 2016].

2. индивидуальная/групповая терапия



Индивидуальная терапия направлена на переживания ребёнка, групповая же — на взаимодействие людей, групповая динамика служит движущей силой процесса.

### 3. амбулаторная/домашняя терапия [Wheeler 2015].

Отправной стадией музыкальной терапии является подбор наиболее эффективного инструмента, стиля [Мазанова 2015, АМТА 2006], музыкального и песенного репертуара с учётом возрастных, психологических и физических возможностей целевой аудитории [Желнина 2015]. На начальном этапе проводятся консультации со специалистами: педагогами, психиатрами и др. [Желнина 2015]. Устанавливается контакт с ребёнком, ведётся наблюдение за его поведением, проводится комплексная диагностика. На основании выводов ставятся цели и задачи, разрабатывается индивидуальная программа и методика [Желнина 2015, Котышева 2009, АМТА 2006]. Определяются цели, задачи, структура и содержание занятий [Котышева 2009]. В процессе реализации разработанной программы регистрируется обратная связь, оценивается прогресс, даются рекомендации по применению составленных методик музыкальной терапии к другим аспектам жизни ребёнка [АМТА 2006]. При необходимости в программу занятий вносятся коррективы в зависимости от возможностей воспитанников и потребностей педагогического коллектива, особенно при групповой терапии [Желнина 2015, Котышева 2009]. Для оценки достигнутых результатов может проводиться в той или иной форме аттестация, согласно программе конкретного учреждения. Также дети могут демонстрировать свои таланты на культурно-массовых мероприятиях, например, концертах [Королькова 2016].

Конкретных подходов к терапии может быть предложено множество, специалисты разрабатывали разнообразные, порой даже противоположные методы [Котышева 2009]. Однако чаще всего отмечаются такие общие моменты как построение занятия в игровой форме, важность вовлечения семьи (родителей), максимально раннее начало терапии [Wheeler 2015]. Для достижения максимальной эффективности музыкально-коррекционных занятий целесообразно строить их вариативно, равномерно распределяя психофизическую нагрузку и включая разнообразный наглядно-дидактический материал, чтобы максимально вовлечь, заинтересовать детей. Имеет смысл использовать один и тот же музыкальный материал многократно, чтобы дети могли воспринимать его соответственно своим возможностям. Важно обеспечивать индивидуальный подход к детям, преемственность в усвоении материала, поощрять самостоятельность и креативность в музыкальной деятельности. Существенным моментом является установление на занятиях безоценочной доверительной атмосферы, где возможно быть принятым вне зависимости от каких бы то ни было факторов [Королькова 2016, Котышева 2009].

В применении музыкальной терапии, как и любой методики, неминуемо возникают различные сложности: затруднения учебного процесса, обусловленные спецификой контингента обучающихся; трудность в разработке

стратегии в каждом конкретном случае; юридические и финансовые аспекты; взаимодействие с семьёй [Попок 2012, Wheeler 2015].

Ведущую роль в приобщении к музыке детей с ОВЗ играет педагог, компетентный в области методики воздействия музыки на их психику, развивающуюся в необычных условиях — как музыкальных, так и психолого-педагогических [Мазанова 2015, Попок 2012]. Работая с детьми с ОВЗ, нужно иметь знания в необходимых областях: медицине, педиатрии, педагогике и т.д., а также музыкальной квалификацией. Приветствуется коммуникабельность, креативность, готовность к контакту с другими специалистами, семьёй ребёнка [АМГА 2006]. Музыкальному терапевту нужно постоянно совершенствоваться, изучая различную литературу в области коррекционной педагогики, психологии, музыкотерапии [Попок 2012].

### **3. Образовательная программа вокальной студии «Ритм»**

Примером применения музыкальной терапии как технологии социальной реабилитации детей с ОВЗ являются занятия в «Центре адаптации и реабилитации инвалидов» в Саратове — организации, занимающейся комплексной социальной реабилитацией инвалидов путем оказания им социально-бытовых, социально-педагогических, социально-правовых, социально-медицинских, социально-психологических, социально-экономических и других услуг. Эта задача реализуется в подразделении «Центра адаптации» — студии эстрадного вокала «Ритм», где проводятся занятия вокалом (работа с дыханием, с голосом, исполнение песен, караоке); беседы о музыке, композиторах, исполнителях (прослушивание записей); знакомство с музыкальной грамотой, музыкальными инструментами; просмотр видеофильмов о жизни, творчестве музыкантов, композиторов; посещение и участие в музыкальных мероприятиях. Занятия вокалом проводятся по специально разработанной дополнительной образовательной программе, целью которой является реабилитация людей с ОВЗ посредством вокального искусства, формирование у обучающихся исполнительских умений и навыков эстрадного пения [ЦОРИ 2014].

Группы обучающихся формируются по 5-8 человек с учетом возраста и уровня подготовленности. Состав групп должен быть постоянным. Занятия проводятся раз в неделю по три часа, а также предполагается 0,5 часа на репетиции; всего за год предполагается 108 часов. Данная программа предполагает различные формы проведения занятий: занятие-игра, беседа, репетиция, викторина, практикум, лекция. Также возможны и такие формы как концерт, фестиваль, творческая встреча. Организация деятельности обучающихся на занятиях эстрадного пения осуществляется через групповую и индивидуальную формы работы. Аттестация в данном коллективе проходит в форме отчётных концертов, индивидуальных выступлений на мероприятиях различного уровня (городские, областные), участия в конкурсных программах различного уровня [ЦОРИ 2014].

### **4. Заключение**

В данной работе рассматривается применение музыкальной терапии для реабилитации и социальной адаптации детей с ОВЗ на примере занятий в студии эстрадного вокала «Ритм» в «Центре адаптации и реабилитации инвалидов» в Саратове.

Польза музыкальной терапии для детей с ОВЗ в том, что она [Мазанова 2015]:

- способствует доверию, взаимопонимание между участниками;
- увеличивает темп прогресса терапии;
- повышает внимание к чувствам, внутренним переживаниям, осознанность;
- укрепляет ощущение внутреннего контроля и порядка;
- косвенно повышает музыкальную компетенцию.
- Достоинства музыкальной терапии — это отсутствие возможного вреда от неё, лёгкость применения, упрощение педагогического и медицинского контроля, снижение необходимости применения других лечебных методик, более нагрузочных и затратных по времени. Она не требует специального назначения врача, поэтому может проводиться обычными психологами, педагогами, социальными работниками и другими специалистами без медицинского образования. Благодаря естественности и доступности музыки в этот метод терапии бурно развивается и всё более утверждается в статусе универсальной системы воспитания, оптимизирующей задачу развития человеческой личности в сложных условиях современного общества [Желнина 2015, Мазанова 2015].

Опыт показывает, что воспитанники детских домов, которые систематически занимались музыкой, впоследствии более адаптированы в жизни. Отмечается, что дети, занимавшиеся музыкальной деятельностью, не так агрессивны и демонстрируют существенно лучшие показатели развития [Попок 2012]. Показано, что достаточно провести 8-10 занятий для наглядного улучшения состояния ребенка [Мазанова 2015]. В результате исследований выявлено клиническое снижение эмоциональной ограниченности пациентов, увеличение концентрации внимания, способствующее активации когнитивной сферы [Желнина 2015].

#### **Библиографический список**

Гайнанова Аида Арслановна, Юдичев Сергей Вячеславович Музыкалотерапия, вокалотерапия: новые горизонты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №12-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykoterapiya-vokaloterapiya-novye-gorizonty>.

Дополнительная образовательная программа «Вокальная студия «Ритм»» [Электронный ресурс] URL <http://cori64.ru/images/files/3ritm.pdf> // ГАОУ СО "Центр по обучению и реабилитации инвалидов" — Саратов, 2014 г — 21 с.

Желнина О. Н., Глущенко В. В. Историко-культурологические аспекты коррекции эмоциональной депривации у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами музыкальной терапии // Вестник НовГУ. 2015. №2 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturologicheskie-aspekty-korreksii-emotsionalnoy-deprivatsii-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

Королькова Е. А. Музыкальное занятие как средство коррекционного развития при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 87-90. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10224/>

Котышева Елена Николаевна Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // ОНВ. 2009. №2 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-psihologicheskaya-korreksiya-v-protsesse-reabilitatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

Мазанова Т.В. Музыкалотерапия как инновационная технология социальной работы с детьми-инвалидами // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015014877>

Мещанова Л.Н. Коррекционное развитие ребенка с ОВЗ средствами музыкального искусства [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Л. Н. Мещанова ; Саратов. национ. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов: [б. и.], 2016. — 51 с. — Б. ц. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1656.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1656.pdf)

Попок Алеся Григорьевна Музыкалотерапия для детей с ограниченными возможностями // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykoterapiya-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>.

Психотерапевтическая энциклопедия. — С.-Пб.: Питер. Б. Д. Карвасарский. 2000.

Пяткина Е.С., Шипова Л.В. Применение танцевальной терапии в комплексной реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. — Москва: Перо, 2018. — С. 171-179.

Music Therapy & Young Children. Music Therapy with Individual Populations. [Электронный ресурс] URL [https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT\\_Young\\_Children\\_2006.pdf](https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Young_Children_2006.pdf) // American Music Therapy Association

Music Therapy Handbook / Barbara L. Wheeler. — New York: Guilford Publications, 2015. — 507 с. — ISBN 978-1-4625-1803-6

## К ВОПРОСУ О РОЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АДАПТИВНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Николай Николаевич Маркин

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов  
e-mail: markin\_63@mail.ru

Данная статья раскрывает основную цель инклюзивного образования путем исследования изменения подходов к детям с ограниченными возможностями в контексте исторического прогресса отечественного образования. Дается оценка основных проблем современных образовательных программ и предлагаются способы их разрешения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, физическая культура, спорт, педагогика.

## TO THE QUESTION OF THE ROLE OF INCLUSIVE EDUCATION IN ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

N. N. Markin

Senior Lecturer, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov  
e-mail: markin\_63@mail.ru

**Abstract:** This article reveals the main goal of inclusive education by exploring changes in approaches to children with disabilities in the context of the historical progress of domestic education. An assessment of the main problems of modern educational programs is given and ways to resolve them are proposed.

**Key words:** inclusive education, physical culture, sport, pedagogy.

Важной общемировой тенденцией в педагогике является интеграция детей, имеющих специфические потребности. Это обусловлено целым рядом социокультурных причин. По мнению Е.В. Иванова, именно общество и государство на современном этапе своего развития являются главными заказчиками инклюзивного подхода, предусматривающего необходимость обеспечения равных возможностей всем группам населения, включая также равенство их прав на получение образования [Иванов 2015: 44]. Для лучшего понимания той культурной среды и того социального окружения, в котором живут и воспитываются инвалиды, нужно прежде всего обратить внимание на исторический аспект становления и развития инклюзивной среды в рамках нашей страны, характерной особенностью которой стала интеграция специального образования. Данный процесс был связан прежде всего с коренным переосмыслением государством проводимой им политики в области образования и здравоохранения. Представляется немаловажным отметить, что во всех государствах по-разному воспринимается рождение ребенка с физическими или психическими отклонениями, что объясняется конкретными нравственными, религиозными и субкультурными взглядами на сущность человека.

Еще до того, как в нашей стране начали реализовываться специальные административные программы, обязанность по воспитанию детей-инвалидов брали на себя создаваемые при монастырях и приютах общественные организации, и тем не менее к подобным детям отношение было таким же, как

и к остальным. Государство начало всерьез задумываться об обеспечении должного воспитания нуждающихся лишь в XIV веке, когда видные деятели религии стали говорить о милосердии и прочих добродетелях. В результате реформ первого императора Петра I были учреждены первые специальные приюты при монастырях, получавшие финансирование за счет благотворителей: светских и церковных. Эти приюты должны были осуществлять деятельность, направленную на улучшение условий жизни больных и обездоленных. При Екатерине Великой упомянутые учреждения переходят в ведение государства, положено начало созданию различных форм образования и призрения, которые в конце XIX века будут развиваться дальше под влиянием все углублявшейся дифференциации в педагогическом знании. Большой шаг вперед в данном направлении сделал В.П. Кащенко. Именно он в 1908 году создает «Школу-санаторий для дефективных детей доктора В.П. Кащенко», являющуюся одной из первых в своем роде и сочетавшую в себе лечебные, педагогические и исследовательские методы [Воронова 2017: 39].

В СССР все большее внимание уделяется организации курсов по подготовке квалифицированных кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями, в том числе курсы по обучению работников дефектологов. Настоящим прорывом стало создание педагогического института детской дефектологии, идея о создании которого принадлежала В.П. Кащенко. Проводится и ряд других мероприятий: открываются спецшколы для детей с отсталостью в развитии, проводятся активные обсуждения по разработке новых педагогических стандартов, что придает образованию более организованные формы перед [Кащенко, 2010]. Но и здесь есть свои подводные камни – такой подход отрицательно сказывается на социализации обучающихся, так как приводит к их частичной изоляции от общества.

XX век в России отмечается коренным переломом, произошедшем в общественном сознании. Из-за нестабильности, существовавшей в политике и экономике, резко ухудшается физическое и психическое состояние детей [Бровчак, Виганд 2005: 55], советские стандарты в физкультурно-оздоровительном воспитании и предупреждении болезней теряют свою эффективность. Кроме всего прочего, острые формы приобретает проблема детской инвалидности, для ее решения необходимо было предпринять меры, направленные на создание достойных условий жизнедеятельности и социальной адаптации подрастающего поколения в обществе. Инклюзивное образование в РФ начинает применяться уже с конца 90-х годов XX века: создаются первые инклюзивные образовательные учреждения, идею такого образования начали реализовывать и вузы страны, государство принимает разнообразные программы, например, «Доступная среда».

Справедливости ради нужно оговориться, что есть родители, которые настроены категорически против пребывания детей-инвалидов в обычных школах и детских садах. Уменьшается уровень эмпатии и самих учащихся, которые, взрослея, принимают общественное деление. Также неоднозначным остается и вопрос о пользе, приносимой инклюзивным образованием, для самих

детей, ведь, к примеру, расстройства аутистического спектра могут способствовать возникновению и развитию расстройств социального общения, а это препятствует нормальной социализации, не зависимо от того идет речь об общеобразовательных школах или о специальных учреждениях.

Конечно, у такого спорного явления в российской действительности, как инклюзивное образование, есть ряд значительных проблем. При этом выделяется несколько уровней таких проблем [Шумиловская 2011].

Во-первых, макроуровень. Здесь речь идет о погрешностях и пробелах в законодательном регулировании положения детей-инвалидов и организации образовательного процесса, о противоречии федеральных законов нормам международного права, а также об отсутствии такого закона касаясь специального образования.

Во-вторых, мезауровень. Основными барьерами этого уровня предстают перед нами неприятие обществом идеи инклюзивных подходов в образовании, неспособность существующей в настоящее время образовательной системы обеспечить индивидуальный подход к ученику с ограниченными возможностями. Из проведенного анализа исторического изменения отношения к инвалидам становится вполне очевидным, что инклюзивный подход в образовании не приспособлен к нашей стране, является новым, что порождает многочисленные противоречия в умах российских граждан.

В-третьих, микроуровень, проблемы которого имеют непосредственное отношение к деятельности конкретных организаций, общественных объединений, должностных лиц и специалистов. По сути, здесь речь идет главным образом о психологическом восприятии и принятии самой возможности применения инклюзивного подхода педагогами в области обучения детей-инвалидов.

В связи с существующей потребностью в подготовке квалифицированных кадров в действующих стандартах высшего профессионального образования были закреплены основания для подготовки преподавателей и специалистов в сфере инклюзивного образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». При этом студенты, окончившие бакалавриат, смогут работать тьюторами, педагогами-психологами, учителями инклюзивных школ, а выпускники магистратуры будут иметь возможность трудоустроиться в качестве координаторов по инклюзии, председателей консилиумов в соответствующих специальности образовательных учреждениях и прочее. Большим плюсом является возможность прохождения в учреждениях ДПО программ профессиональной переподготовки в сфере дефектологии. Сегодня в российских учреждениях образования работают 2,5 млн преподавателей, от которых не только ожидается, но и требуется наиболее эффективная реализация идеи совместного обучения детей, имеющих различные потребности и возможности. Центральное место в подготовке кадров образовательной системы занимает всесторонняя помощь педагогам, направленная на преодоление возможных затруднений в процессе осуществления ими профессиональной деятельности. Кроме того, на уровень подготовки

специалистов влияют и особенности субъекта федерации, экономические и культурологические, а также специфика организации образовательных учреждений и уровень готовности местного населения к корректному отношению к детям с ограниченными возможностями [Возняк 2017].

Существует ряд проблем и в подготовке специалистов в сфере физической культуры. Эти проблемы можно условно разделить на психологические и организационные. К психологическим относятся: высокий уровень психологической напряженности, уменьшение количества конфликтов между детьми с особенностями в развитии и сверстниками, а также педагогами, преодоление имеющихся стереотипов. Организационные включают в себя: корректировку программы образования, оптимальный выбор учебного материала, необходимость интенсивного развития идеи гуманизации, связанной с большей индивидуализацией подходов, активное сотрудничество с администрацией образовательного учреждения, потребность в обеспечении повышенной безопасности в процессе выполнения упражнений [Кетриш, Андрюхина 2015: 133].

Дети с ограниченными возможностями не обязательно должны проходить курс обучения в специальных заведениях, ведь зачастую уровень знаний, которые в них даются, очень низок, что обусловлено особенностями используемых методик и нехваткой действительно квалифицированных профессиональных кадров. Проблемным остается и вопрос широкого и постоянного применения инклюзивного подхода. В этих условиях довольно актуальным представляется физическое воспитание инвалидов, которое положительно сказывается на социализации таких детей, так как, повышая функциональные возможности организма с помощью упражнений, можно добиться минимизации физических ограничений и активизации двигательных навыков, что мотивирует учащихся к расширению контактов с окружающим миром. Мы должны понимать, что любому ребенку, имеющему физические или психические недостатки, всегда будет важно осознавать, что он может без каких-либо препятствий налаживать общение со здоровыми детьми, а значит, имеет равные шансы для самореализации себя в различных сферах. Помимо этого, такая модель поведения между учащимися с различными возможностями научит их быть более терпимыми по отношению друг к другу [Кетриш 2015: 123].

Доцент Н.К. Скукин в своих работах при определении инклюзивности высшего учебного заведения предлагает выделять три основных фактора: совместное обучение и активное взаимодействие здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями; политика образовательного учреждения, направленная на построение диалога между учащимися и преподавателями (проведение тренингов, деятельность администрации по разрешению конфликтных ситуаций; профессиональное поведение педагогов); материально-техническое оснащение корпусов с целью обеспечения возможности свободного перемещения по учебному заведению для инклюзивных студентов [Скукин 2018: 34].



К сожалению, в процессе реализации методов инклюзивного образования могут возникать значительные сложности с социальной адаптацией учащихся-инвалидов, что обуславливается неодобрением общества, конфликтными ситуациями с другими учащимися, а это в свою очередь создает преграды для полноценного освоения образовательной программы. Существует множество социально-психологических барьеров, но наиболее значимым из них являются, пожалуй, негативное отношение к инвалидам и неприятие родителями идеи обучения их детей в описанных условиях. Однако, в конце концов, успешность и результативность обучения находятся в непосредственной зависимости от внутреннего самоощущения инклюзивного студента, а также его готовности разрешать конфликты. Интересным фактом является то, что обучающиеся с особенностями в развитии в творческой, спортивной, научной и общественной жизни учебного заведения показывают лучшие результаты, чем те студенты, которые пытаются выделить свои недостатки и менее усидчивы в учебе. Поэтому общество и администрация вуза должны в первую очередь оказывать всестороннюю помощь подобным студентам, которая может выражаться в содействии в приобретении последними уверенности в себе и навыков преодоления конфликтов, что позволит им приступить к полноценному самосовершенствованию и развитию во многих областях [Байрамов, Бабанова 2016].

Таким образом, инклюзивный подход является новым в российском образовании, ведь начало его распространения было положено лишь несколько десятилетий назад. В настоящее время существует целый ряд проблем в реализации такого подхода, что связано с неготовностью образовательной системы полностью обеспечить интересы инвалидов, с негативным к ним отношением и плохой материально-технической оснащённостью учебных заведений. Не хватает квалифицированных педагогов, которые могли бы осуществить на практике принцип индивидуализации, но при этом осуществить и необходимую дифференциацию. Несмотря на все вышеперечисленные барьеры, методика инклюзивного образования имеет большие шансы показать положительные результаты. Осознавая проблему нехватки кадров, государство старается оперативно реагировать на это, что выражается в подготовке специалистов и формировании доступной среды в образовательных учреждениях, учитывая при этом специфику конкретного субъекта. Мы делаем вывод, что вышеперечисленные проблемы все еще нуждаются в разрешении как на законодательном уровне, так и на уровне подготовки квалифицированных в сфере инклюзии профессиональных кадров путем объяснения необходимости использования данных методов в существующих социокультурных условиях, при этом не забыв про материально-техническое обеспечение учебных заведений.

#### **Библиографический список**

Байрамов В.Д., Бабанова Е.М. Социально-психологические барьеры в инклюзивном образовании // Среднерусский вестник общественных наук. - 2016. №6. С. 90-96.

Бровчак С.В., Виганд М.В. Влияние состояния здоровья населения на демографию в Российской Федерации // Региональная экономика: теория и практика. 2005. №11. С. 53-61.

Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. №2 (31). С. 51-59.

Воронова О.В. Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. №2. С. 37-41.

Иванов Е.В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (на примере Великого Новгорода) // Вестник НовГУ. 2015. №5 (88). С. 43-47.

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 304 с.

Кетриш Е.В., Андрюхина Т.В. Исследование отношения будущих специалистов в сфере физической культуры к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. - 2015. №3. С. 131-134.

Кетриш Е.В. О проблеме инклюзивного образования в сфере физической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2015. №3. С.121-124.

Скукин Н.К. Исследование перспектив инклюзивного образования и адаптивной физической культуры // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. №8. С. 33-36.

Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Шуя: Шуйский гос. пед. ун-т, 2011. 26 с.

# НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ЧЕРЕЗ ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Марина Валентиновна Рюгина-Семенова  
педагог-психолог МБДОУ д/с № 31 г.Ульяновска  
e-mail: rugenmarina@list.ru  
Елена Михайловна Клопкова  
заведующий МБДОУ д/с № 31 г.Ульяновска  
e-mail: mdoy-31@yandex.ru

Обозначены проблемы современности, которые отразились в происходящей реформе образования. Обозначено содержание и предложены основные смыслы перспективной и практико-ориентированной модели и технологии коррекции детей с ОВЗ (ТНР, ЗПР, РАС) в условиях образовательной организации через эффективный метод замещающего онтогенеза.

**Ключевые слова:** вопросы современности, реформа образования, психолого-педагогическое сопровождение, диагностика, профилактика, коррекция, абилитация, ограниченные возможности здоровья, тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, нейропсихологическая коррекция, метод замещающего онтогенеза.

## NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION OF CHILDREN OF HIA AT PRESCHOOL VIA EFFECTIVE SUBSTITUTE ONTOGENESIS METHOD

M. V. Ryugina-Semenova  
Teacher-psychologist MBDOU d / s No. 31, Ulyanovsk  
e-mail: rugenmarina@list.ru  
E. M. Klopkova  
Head of MBDOU d / s No. 31, Ulyanovsk  
e-mail: mdoy-31@yandex.ru

**Abstract:** the problems of modernity, which are reflected in the ongoing reform of education, are Outlined. The content and main meanings of the perspective and practice-oriented model of correction for children with OVD (TNR, ZPR, RAS) in the conditions of an educational organization through an effective method of replacement ontogenesis.

**Key words:** modern issues, education reform, psychological and pedagogical support, diagnosis, prevention, correction, habilitation, limited health, severe speech disorders, mental retardation, autism spectrum disorders, neuropsychological correction, replacement ontogenesis method.

В наше прогрессивное, технократическое время IT-технологий и гаджетов резко возросло число детей с отклонениями в психическом развитии. И такая тенденция наблюдается в образовательном пространстве в целом: детских садах и школах.

Объективные клинические обследования не выявляют у этих детей грубой патологии и фиксируют вариант развития у нижнего порога нормативных границ. А между тем проблемы воспитания и обучаемости таких детей практически неразрешимы.

Заметно увеличивается количество всевозможных реабилитационных центров и консультаций, он-лайн приемов. Специалисты утверждают, что традиционные общепринятые психолого-педагогические методы, позволяющие эффективно воздействовать на тот или иной дефицит ребенка непосредственно

во многих случаях перестали приносить результаты и в процессе обучения, и в процессе направленной коррекции.

Сегодня уже очевидно, что у современных детей актуализируются дизонтогенетические механизмы (т.е. нарушающие и/или искажающие процессы развития) механизмы, формирующие качественно новые варианты индивидуальных различий и нормы реакции.

В современных книгах на сегодняшний день описаны нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития. Они могут наглядно продемонстрировать разнообразные патогенетические церебральные механизмы детской психологической дизадаптации. Соответственно только их своевременное и системное психолого-педагогическое сопровождение приводит к наиболее адекватному и индивидуализированному пути преодоления имеющихся трудностей, т.е. своевременной профилактике.

Так, методы коррекции детей с отклонениями в психическом развитии разделяют на два основных направления [Семенович 2018: 6-7]:

1) когнитивные методы, ориентированные на преодоление трудностей усвоения школьных знаний и формирование тех или иных психических функций;

2) методы двигательной коррекции и телесно-ориентированные психотехники, которые зарекомендовали себя как эффективный инструмент преодоления психологических проблем.

И как мы видим, наличие этих двух противоположных по своей направленности подходов открывает нам в психологической коррекции вечную проблему соотношения психики и тела. Научные попытки слить воедино эти два направления с целью преодоления имеющегося дуализма сводятся и в коррекционную программу, куда вводятся и когнитивные, и двигательные методы. А исходя из имеющегося практического многолетнего опыта, это не приносит желаемых результатов. Очевидно, что у современных детей преобладают системные нарушения психических функций с обилием мозаичных, внешне разнонаправленных дефектов, которые не компенсируются друг другом в ходе коррекции.

Таким образом, в сложившейся актуальной ситуации в современной действительности оптимальным является системный подход к коррекции и абилитации психического развития ребенка. В данном подходе когнитивные и двигательные методы должны применяться в комплексе с учетом их взаимодополняющего влияния и переходить к динамическому результату.

Для дифференциально-диагностической работы и коррекции различных типов онтогенеза необходимым представляется внедрение комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка. И фундаментом этого является метод замещающего онтогенеза. Составляющими этой единой технологии являются нейропсихологическая диагностика и прогнозирование. А также профилактика, коррекция и абилитация процессов развития в норме, субнорме, патологии и т.д.

Основополагающее данного подхода заключается в аксиоме: что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ). Так как он является базовым для дальнейшего развития ВПФ. Поэтому устанавливая причинно-следственные связи, мы считаем объективно в начале коррекционного процесса лучше отдать предпочтение именно двигательным методам. Так как они создают некоторый потенциал для будущей коррекционной работы. Затем активизируют, восстанавливают и выстраивают взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности [Семенович 2018: 8].

На наш взгляд, очевидно, что актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность из внешних источников к таким психическим функциям, как: эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и пр.

Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении ребенком чтением, письмом, математическими знаниями. Затем мы наблюдаем последующее включение когнитивной коррекции. В свою очередь, когнитивная коррекция содержит телесно-ориентированные методы. А данные методы должны происходить с учетом динамики индивидуальной или групповой работы специалиста.

Самая эффективная на сегодняшний день, исходя из имеющегося многолетнего опыта нейропсихологическая коррекция А.В. Семенович, которая включает в себя три части [Семенович 2018: 8-9]:

- первая, посвящена основным нейропсихологическим закономерностям психолого-педагогического сопровождения процессов развития. Метод замещающего онтогенеза представлен как базовая технология нейропсихологической коррекции, абилитации и профилактики в дошкольном возрасте;

- вторая, содержит описание иерархически организованной трехуровневой системы комплексной нейропсихологической коррекции и абилитации отклоняющегося развития у ребенка-дошкольника. Так, методы 1 уровня направлены на элиминацию дефекта и функциональную активизацию подкорковых образований головного мозга. А это в свою очередь создает основу для оптимального статуса подкорково-корковых интеграций, меж- и внутрислоушарных взаимодействий и их динамических перестроек, т.е. декомпенсации одного другим. Методы 2 уровня – направлены на стабилизацию межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушарий, т.е. одновременное развитие обоих полушарий. Методы 3 уровня – на формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга. А это в свою очередь приводит в онтогенезе к закреплению контролирующей роли произвольной саморегуляции над всеми иными составляющими психики. А это, собственно, и является целью и результатом нормального течения онтогенеза.

-третья, представлена рядом дидактических разработок нейропсихологической коррекции и абилитации применительно к конкретному индивидуальному обучающему процессу.

Таким образом, мы полностью согласны с мнением Семенович А.В., которая достаточно четко определила метод замещающего онтогенеза (МЗО). МЗО – нейропсихологическая технология, содержащая инвариантный комплекс этапов (диагностика – профилактика – коррекция – абилитация – прогноз) психолого-педагогического сопровождения детей с различными типами развития: от вариантов нормативного и отклоняющегося до грубых форм патологического развития [Семенович 2018: 14].

Основная цель МЗО – развитие мозгового обеспечения психического онтогенеза. Механизмы воздействия МЗО идентичны базовым составляющим нормативного онтогенеза во всем многообразии его системно-динамических психологических возрастных перестроек [Семенович 2018: 15].

Далее рассмотрим в качестве базовых составляющих нормативного онтогенеза: является комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка и включает следующие принципы [Семенович 2018: 15-16]:

- тождественности психологической организации человека, т.е. его нейропсихосоматической организации;

- синдромного диагностико-коррекционного подхода ко всем онтогенетическим факторам;

- формирующего обучения, которое рассматривается не только как основной путь создания новых функциональных систем, но и как инструмент, т.е. способ растормаживания неактуализировавшихся, но продуктивных и адаптивных старых;

- изменение мозговой организации и соответственно психологической структуры ВПФ в онтогенезе: этапности, динамики, векторов и др.;

- инвариантной изоморфности психолого-педагогического взаимодействия нормативным онтогенетическим модификациям с учетом специфических ограничений, накладываемых на этот процесс типом отклоняющегося развития;

- антиципации и обратной связи как базовых стратегий психолого-педагогического сопровождения процессов развития;

- принципиальной нестираемости следов памяти, ее непрерывности;

- фундаментальной организации мозга как архива эволюционно одобренных способов реагирования;

- активного, экспрессивного отреагирования как единственно возможного пути и средства развития;

- замещающего онтогенеза, заключающегося в соотношении актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующих ретроспективным тех участников онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены.

Уходя вглубь онтогенеза, раскроем в комплексном подходе выделяемые Л.С. Цветковой [Цветкова 2004] коррекционные уровни [Семенович 2018: 17]:

- 1) произвольной саморегуляции, энергоснабжения и статокINETического баланса нейропсихосоматических процессов;
- 2) операционального обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром;
- 3) произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психических процессов.

Таким образом, на наш взгляд нейропсихологическое сопровождение (коррекция, профилактика, абилитация) отклоняющегося развития как варианта индивидуальных и онтогенетических различий это всегда пролонгированный, непрерывный диагностический процесс. Так как именно для детского возраста специфична стремительная подчас динамика межфакторных и межфункциональных перестроек и компенсаций одного другим, что приводит порой к динамической коррекции и частичному восстановлению психических функций и процессов у детей.

Следовательно, мы считаем, что исходная пластичность и восприимчивость мозговых систем ребенка-дошкольника неизбежно приводят к наращиванию его психического потенциала, развитию более продуктивных функций мозга, а значит и осознанности, развитию процессов саморегуляции.

Так же считаем, что понимание и усвоение логического применения методов разного уровня в их взаимодействии невозможны без осмысленных и проанализированных тактики и стратегии. Они основаны на дифференциально-диагностической нейропсихологической квалификации типа развития ребенка-дошкольника.

Следовательно, успешного и динамического сопровождения ребенка являются констатация и квалификация его актуального психического статуса. А также соотнесение сегодняшней ситуации с возрастными нормативами, т.е. коэффициентами развития. Должно быть определено в ретроспективе время и место, степень травмы, торможение или искажение онтогенетического механизма. Необходимо провести соотнесение показателей актуального состояния ребенка с нормативными параметрами психического развития.

Каждый из этих векторов: актуальный, ретроспективный, перспективный – должны быть осмыслены, проанализированы и резюмированы в психических процессах и мозге каждого нуждающегося ребенка-дошкольника. В результате чего образуется своеобразная матрица, позволяющая установить интегральный нейропсихический статус регуляторных и операционных систем ребенка специалистом. Заключением будет являться выбор типа, структурированность этапов коррекционных и абилитационных программ, изоморфных траекторий данного индивидуального онтогенеза ребенка-дошкольника.

Данный тщательный и системный анализ позволяет приблизиться к вычленению первичного дефекта в многослойной структуре дизонтогенетического явления. Что в последствии приводит системно-динамический и синдромный анализ к имеющимся у ребенка проблемам.

Синдромный анализ включает дифференциацию психологической дизадаптации, реконструкцию дизонтогенеза ребенка во времени, уход от психолого-педагогического воздействия.

Таким образом, коррекционная система абилитационной и профилактической работы подразумевает единовременное включение методик всех уровней. В зависимости от ситуации в коррекционной работе с ребенком удельный вес и время, начало и завершение применения будут варьироваться в зависимости от исходного статуса и динамики психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. Согласитесь с нами, чем глубже несформированность каких-либо психических процессов, тем больше времени должно быть уделено проработке первого уровня. И только потом, наступает постепенный переход на следующий уровень. А с постепенным переходом одновременно должно повышаться четкое отслеживание успехов и неудач ребенка. Систематическое отслеживание и регламентация поведения ребенка. При этом активным и доминантным носителем является сам психолог, который помогает в коррекции и абилитации ребенка родителю. Любой нестойкий эффект у ребенка с ОВЗ необходимо закреплять совместно при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Потому что, самое главное то, что любой нестойкий эффект у дошкольника может исчезнуть бесследно после малейшего стресса, пережитого ребенком. А к стрессам может относиться и грипп, умственная нагрузка, смена обыденной обстановки, эмоциональное перевозбуждение как положительное, так и отрицательное и многое другое. Это действительно является актуальной проблемой дисгенетического синдрома, приводящего к системной недостаточности всех базовых составляющих мозговой организации онтогенеза. Оптимальная для индивидуального типа развития ребенка-дошкольника актуализация операциональных и регуляторных уровней психической деятельности в их взаимодействии является критерием эффективности коррекционной работы. Потому что нейропсихологическое сопровождение отклоняющегося развития у ребенка это всегда непрерывный диагностический процесс. Так как именно для детского возраста специфична стремительная динамика межфакторных и межфункциональных перестроек в психике ребенка-дошкольника. Восприимчивость мозговых систем ребенка приводит к увеличению его личного психического потенциала, расширению сферы интересов, потребностей и эмоционально-личностной структуры, потому что психическая жизнь дошкольника стремится к заполнению пустоты.

#### **Библиографический список**

- Арцишевская И. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: ООО «Национальный книжный центр», 2016. 64с. (Психологическая служба).
- Баранова Т.Ф., Мартыненко С.М., Басангова Б.М., Шоркина Т.Д. Специальная индивидуальная программа развития для детей с нарушением интеллекта: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2018. 64с.
- Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. 320с. (Коррекционная педагогика).



Вайнер М.Э. Метод в теории и на практике. «Другие мы». Коррекционно-развивающая программа для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. М.: АЙРИС-пресс, 2015. 138с.

Дети с нарушениями развития: хрестоматия для студ. и слушателей спецфакультетов/сост. В.М. Астапов. М.:МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 384с.

Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. 167с.

Колганова, Е.В. Пивоварова. Нейропсихологические занятия с детьми: в 2 ч. Ч 1/В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. М.: АЙРИС – пресс, 2018. 416с.: ил.

Левченко И.Ю., Дубровина Т.И. Дети с общим недоразвитием речи. Развитие памяти. М.:ООО «Национальный книжный центр», 2016. 144с. (Специальная психология).

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие.-12-е изд. М.: Генезис, 2018. 474с.

# ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЛОЩАДКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ольга Валерьевна Сидоренко

заместитель директора по учебной работе, Средняя школа № 177 г.Минска

[igo5803@yandex.ru](mailto:igo5803@yandex.ru)

В статье акцентируется внимание на том, что инклюзивное образование в качестве нового социального и образовательного феномена становится предметом многочисленных как практических, так и теоретических исследований и требует содержательного уточнения понятия, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образовательного процесса в Республике Беларусь.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная площадка, интегрированное обучение и воспитание, специальное образование, социализирующая функция.

## INCLUSIVE PLATFORM AS A MEANS OF CREATING AN INCLUSIVE SPACE FOR THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN DIFFERENT TYPES OF ACTIVITIES

O. V. Sidarenka

Deputy Director for academic Affairs, Secondary school No. 177 in Minsk

[igo5803@yandex.ru](mailto:igo5803@yandex.ru)

**Abstract.** The article focuses on the fact that inclusive education as a new social and educational phenomenon becomes the subject of numerous both practical and theoretical studies and requires substantial clarification of the concept, as well as determining strategies for effective implementation of the idea of inclusiveness of the educational process in the Republic of Belarus.

**Key words:** inclusive education, inclusive platform, integrated training and education, special education, socializing function

В последние годы активно развиваются теоретические основы и практические мероприятия по решению не только задач интегрированного обучения и воспитания, но и инклюзивного образования в условиях учреждений образования.

В последнее время наряду со специальным образованием все более возрастает значение инклюзивного образования. Какова же ситуация с данным вопросом в нашей стране.

На данный момент вопросы инклюзии определяет лишь Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Концепция 2015].

Существуют площадки экспериментального проекта внедрения инклюзивного образования. Но, на данный момент, большую часть инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь является продолжением и трансформацией идей интегрированного обучения и воспитания.

Раскрытие инклюзивных этапов в учреждении образования можно считать логическим продолжением интегрированного обучения и воспитания. Основное отличие и шаг развития заключается в том, что в основе

инклюзивных подходов лежит основательное изменение образовательной среды, позволяющее максимально соответствовать индивидуальным потребностям любого учащегося с нетипичным ходом развития.

Одним из важнейших этапов инклюзии является профессиональная компетентность педагогических работников. План мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь предусматривает создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования; формирование толерантности у всех участников образовательного процесса; повышение роли и ответственности законных представителей учащихся, успешная реализация которых в значительной мере обусловлена компетенциями педагогических работников. [Концепция 2015].

Социализирующей функцией инклюзивного образования является передача полученного опыта в доступной форме каждому желающему. Педагог в инклюзивном образовании получает новый вектор профессионального совершенствования и роста, а также расширение профессиональной компетентности, требуемой новыми условиями профессиональной деятельности.

Н.Н. Малофеев считает, что система инклюзивного образования, нуждается в педагогах, способных принимать новую систему ценностей, политкорректных, толерантных, обладающих соответствующим уровнем профессиональных знаний и соответствующим желанием развития, способных преодолевать сложившиеся стереотипы и штампы, самостоятельно мыслить, иметь разносторонне интересы.

Условием успешной инклюзии прежде всего является готовность педагогического сообщества к психологическому принятию детей с ОПФР. При переходе к инклюзивному образованию вопрос становится не о том, каким должен быть ребенок, чтобы посещать учреждение образования, а каким должно быть образовательное учреждение, чтобы в нем мог учиться ребенок.

В подготовке педагога к работе в условиях инклюзивного образования можно раскрыть содержательный и организационный аспекты. Содержательный аспект предполагает формирование комплекса компетенций, который отражает психологическую готовность педагога к принятию ребенка с ОПФР как полноправного субъекта образовательного процесса, и во взаимодействии со сверстниками. Важную роль играет и методическая подготовка, позволяющая решать задачи полноценного включения ребенка в образовательный процесс посредством вариативности методических подходов, определяемых характером и композицией его особых образовательных потребностей, а также осуществлять работу с законными представителями класса.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что качественный образовательный процесс могут обеспечить педагоги с высоким уровнем профессиональной мобильности и компетентности.

В соответствии с п.3 ст. 23 Кодекса Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 [Кодекс 2011] учреждения образования могут иметь в своей структуре такое структурное подразделение, как ресурсный центр. В средней школе № 177 г.Минска функционирует ресурсный центр по специальному образованию (интегрированное обучение и воспитание). Коррекционно-образовательный процесс осуществляет 15 учителей-дефектологов.

Согласно Концепции, актуальным становится взаимодействие учреждений специального и общего образования для организации более эффективного и качественного сопровождения и обучения, учащихся с ОПФР. Это определяет насущную потребность и актуальность создания как общей методологии продвижения инклюзивных процессов в образовании, так и конкретных разработок организационно-содержательных компонентов системы, технологий, методического, технического, информационного обеспечения и сопровождения.

В соответствии с нормативными документами, а именно с инструктивно-методическими материалами Министерства образования Республики Беларусь деятельность ресурсного центра по специальному образованию направлена на ресурсное обеспечение образовательной деятельности в сфере специального образования: научное, информационное, методическое, дидактическое, консультационное; на популяризацию опыта работы, формирование позитивного отношения к учащимся с ОПФР.

В свете последних тенденций развития образования возможность включения учреждения образования в инклюзивное образование можно рассматривать как привлекательную для потребителей образовательных услуг. Ввиду этого мы предполагаем, что особую популярность приобретут учреждения, осуществляющие инклюзивное образование на уровне общего среднего образования.

Исходя из выше сказанного в учреждении образования, на базе ресурсного центра, создана инклюзивная площадка.

Инклюзивная площадка решает следующие задачи: создание базы для совместной работы педагогов, законных представителей, учащихся; анализ и обсуждение актуальных проблем для всех участников образовательного процесса, повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, оказание методической поддержки участникам образовательного процесса, формирование коммуникативных навыков, социализации, адаптации, творческих навыков, учащихся с ОПФР, наладить образовательные и социально общественные связи.

Социализация рассматривается как «целенаправленная и контролируемая эволюция, сопровождаемая ростом осведомленности личности о включенности в социальную активность, посредством которой осуществляется репродуцирование системы ценностей» Иными словами, это процесс, посредством которого «люди приобретают правила поведения и системы представлений и аттитюдов, обеспечивающие им возможности эффективного

функционирования в качестве членов конкретного общества» [Андреева 1980: 513].

В понимании сущности процесса социализации, мы будем придерживаться позиции Г.М. Андреевой, согласно которой содержание этого понятия состоит во «вхождении индивида в социальную среду», «усвоение им социальных влияний», «приобщение его к системе социальных связей» [Андреева 1980:335].

Реализацию работы инклюзивной площадки можно рассмотреть по нескольким направлениям:

- Работа с педагогическим составом учреждений г.Минска содержит различные методики, техники, технологии работы с учащимися с ОПФР, направленная на различную категорию детей. Интерактивный характер методических мероприятий, таких как, лектории, диспуты, психологические тренинги и семинары, практикумы, способствуют повышению профессионального мастерства педагогов. Для начинающих учителей-дефектологов создана районная творческая мастерская.

Необходимо отметить, что погружение в тему инклюзивного образования, взаимодействие с различными специалистами, изучение и анализ разных моделей построения образовательного процесса, работы по взаимодействию с семьей, шестой школьный день формируют у педагогов свое личное понимание и видение инклюзии, обогащают его арсенал новыми профессиональными способами и средствами, что позволяет им в дальнейшем разработать и реализовать свою образовательную практику и избежать имитацию деятельности.

Повышение квалификации и реализация методических мероприятий в межкурсовой период в целях повышения профессиональной компетенции специалистов учреждений образования, работающих в условии интегрированного обучения и воспитания, в условиях инклюзивного образования, должны осуществляться непрерывно. Обучение в ресурсном центре, на базе инклюзивной площадки, рассматривается как этап в непрерывном профессиональном образовании.

- Работа с законными представителями г.Минска. Безусловно, инклюзивная культура родителей-часть инклюзивной культуры учреждений образования. Ее формирование-это принятие законными представителями учащихся идеи инклюзивного образования, как нового позитивного ресурса как для детей с нормативным типом развития, так и для детей с ОПФР.

В работе педагога с родителями в условиях инклюзивного образования можно выделить такие основные составляющие: поддержка родителей детей с ОПФР, просветительская работа с родителями обычных детей, их подготовка к совместному обучению всех детей и работа со всеми родителями класса, на основе партнерских отношений [Хитрюк 2018: 20].

В учреждении образования организована работа с родителями учащихся направленная на создание инклюзивного образовательного пространства, на повышение самообразования и компетенции в вопросах инклюзии. Наглядные

формы работы представлены в виде информационных стендов, папок-передвижек, буклетов; словесные формы: консультации (как общие, так и индивидуальные), беседы, круглые столы, лекции, родительские собрания и др. Практические формы работы: открытые занятия, тренинги и т.д. Необходимая информация находится в свободном доступе на сайте школы, в ресурсном центре.

Эффективность процесса присвоения родителями учащихся положительных сторон инклюзивного образования зависит от выбора форм и технологий работы, соответствующих особенностям взрослой аудитории, адекватных содержанию работы и планируемым результатам.

Работа с учащимися. Поскольку учащиеся с ОПФР испытывают ряд психолого-педагогических проблем, как: своеобразие развития когнитивной сферы, эмоционально-волевой сферы и самоидентификации, вызванной первичным дефектом; неудовлетворение актуальных проблем из-за недостаточности психических и (или) физических ресурсов; наличие высокого уровня тревожности, вызванного психологически сложными обстоятельствами и нарушением нормального взаимодействия с окружающей средой; возникновение различных характерологических сдвигов при специфических условиях воспитания и характер отношений в семье; наличие проблем во взаимоотношениях с другими в результате социальной депривации и своеобразного отношения окружающих.

Успешной коррекции нарушений развития способствует применение нетрадиционных методов и приемов работы в сочетании с традиционными. Учителями-дефектологами в коррекционно-образовательном процессе используются приемы пескотерапии, арттерапии, Су-Джок терапии, занятия с применением LEGO-технологий. Данные методы и приемы работы помогают сделать коррекционно-образовательный процесс интересным, разнообразным, а главное – результативным.

Огромным спросом пользуется у наших ребят инклюзивный театр «АднолькавыЯ», в состав которого входят законные представители, педагоги, учащиеся, в том числе и с ОПФР, есть ребята с аутистическими нарушениями.

К сожалению, приходится констатировать, что учреждения образования, не спешат включать в свою систему учащихся с аутистическими нарушениями, так как эта категория учащихся является для педагогов одной из самых труднообучаемых и непредсказуемых. Учителя иногда не знают, как подступить к этим детям, как организовать социальное взаимодействие, строить коммуникацию, проводить уроки и коррекционные занятия. Иной раз в замешательстве находятся и родители.

При этом смелые новаторские практики убедительно демонстрируют, что детей данной категории можно и нужно включать в коммуникацию с разными детьми.

Первый опыт использования театрализованной деятельности был осуществлен на индивидуальных коррекционных занятиях. Дети с интересом

играли! Далее, уже на подгрупповых, групповых, дети с аутистическими нарушениями позволяли включить себя в театрализованную деятельность.

Сейчас на сцену выходят не только учащиеся нашей школы, а ребята со всего города. Конечно, роли подбираются индивидуально, исходя из особенностей каждого учащегося.

В результате использования театрализованной деятельности у детей с особенностями психофизического развития значительно улучшился процесс коммуникации и взаимодействия. Для некоторых категорий детей, например, с тяжелыми нарушениями речи театрализованная деятельность позволила обеспечить им взаимодействие и общение со сверстниками.

Рациональное применение театрализованной деятельности позволяет формировать коммуникативную компетенцию учащихся с особенностями психофизического развития в соответствии с основными идеями деятельностного подхода в образовании – включение детей в реальную (театрализованную) деятельность, где в полной мере удовлетворяются их потребности, в том числе особые, стимулируются мотивы для достижения конкретных целей, создаются специальные условия для их развития, отбираются и модифицируются методы, приемы и средства с учетом возможностей каждого.

Еще на базе инклюзивной площадки функционируют экспериментальная, художественная и творческая мастерские. Ребятам предлагается работа с нетрадиционными техниками рисования, где используются различные материалы: пена для бритья, соль, вилки, нитки, клей, бумага, губки для мытья посуды, крышки и многое другое.

Как итог работы инклюзивной площадки является совместные выставки, театральные постановки, отчетные концерты.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование предусматривает создание необходимых условий для равного доступа к образовательным услугам всех участников образовательного процесса. При организации интегрированного обучения и воспитания, как вариант, можно рассмотреть инклюзивную площадку, созданную на базе ресурсного центра.

В заключении нужно добавить следующее: необходимо искать новые способы работы не только на учебных или коррекционных занятиях, но и в обычной жизни, выстраивая работу таким образом, чтобы развивались речевые и коммуникативные умения всех учащихся, т.к. процесс взаимодействия людей в коллективе основывается именно том, как хорошо люди умеют выражать свои интенции посредством речи, которая напрямую связана с мышлением человека.

Так, исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование предусматривает создание необходимых условий для равного доступа к образовательным услугам всех участников образовательного процесса. При организации интегрированного обучения и воспитания, как вариант, можно рассмотреть инклюзивную площадку, созданную на базе ресурсного центра.

Таким образом, наша школа является информационной площадкой не только по обмену опытом, но и возможностью продвижения идей инклюзивного образования.

### **Библиографический список**

Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М.: Изд-во Моск.ун-та.1980. — 416 с.

Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв.2011 г., № 24302: принят Палатой представителей 2 дек.2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.// ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь. — Минск, 2011

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск, 2015. — 18 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Дичность. / А.Н.Леонтьев —М.: Смысл: Академия. 2004. — 352 с.

Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики /Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — №6 - С. 3-9

О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]:Закон Республики Беларусь (проект) от 4 янв. 2014г. -URL:<http://www.pravo.by>. (дата обращения 16.01.20).

Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования: монография/В.В. Хитрюк; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи: БарГУ, 2015. — 176 с.

Хитрюк В.В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями: учебно-методическое пособие / В.В. Хитрюк. — Минск: БГПУ, 2018. — 112 с.

Терешкина С. В. Театрализованная деятельность как средство социализации и коммуникации детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития (из опыта работы) // Молодой ученый. — 2017. — №12. — С. 554-556.



# ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Елена Анатольевна Спиридонова

старший преподаватель кафедры технологического образования,  
факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: [spiridonowa.alex@yandex.ru](mailto:spiridonowa.alex@yandex.ru)

В статье представлено исследование психолого-педагогической готовности студентов педагогического направления к работе в инклюзивной образовательной среде. Дана характеристика уровней сформированности готовности будущих учителей к работе со школьниками с ОВЗ. Обоснованы диагностические методики, используемые в экспериментальной работе. В качестве критериев готовности используются ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный и деятельностный. Установлены различия между готовностью студентов разных направлений к работе в инклюзивной образовательной среде, а также слабую подготовку будущих учителей технологии к работе с особыми детьми.

**Ключевые слова:** педагогическая готовность, инклюзивная образовательная среда, учитель технологии.

## RESEARCH ON THE READINESS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. A. Spiridonova

senior lecturer of the Department of technological education,  
faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University named after  
N. G. Chernyshevsky

e-mail: [spiridonowa.alex@yandex.ru](mailto:spiridonowa.alex@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents a study of the psychological and pedagogical readiness of students of pedagogical direction to work in an inclusive educational environment. The characteristic of the levels of formation of readiness of future teachers to work with students with disabilities is given. The diagnostic methods used in the experimental work are justified. Value-motivational, personal, cognitive, and activity-based readiness criteria are used. There are differences between the readiness of students of different directions to work in an inclusive educational environment, as well as poor training of future technology teachers to work with special children.

**Key words:** pedagogical readiness, inclusive educational environment, technology teacher.

Российское общество постепенно приходит к пониманию того, что коллективное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и сверстников имеет большое значение, как для первой, так и для второй группы. Для здоровых детей это необычайно полезный социальный опыт, позволяющий формировать правильное мировоззрение, нравственность, доброту и тактичность, уважительное отношение к людям, имеющим те или иные ограничения здоровья [Спиридонова 2017: 169].

Обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях является новым и перспективным подходом к учебно-воспитательному процессу в российской педагогике. Согласно данным Министерства образования и науки

РФ, более 50% детей с особыми образовательными потребностями обучаются в обычных или коррекционных классах общеобразовательных школ.

Это направление стало активно развиваться после принятия в 2000 году Национальной доктрины РФ, которая задает цели обучения и воспитания подрастающих поколений до 2025 года. Положительное влияние на формирование инклюзивного образования послужило присоединение России к Болонской декларации в сентябре 2003 года, а также Национальные образовательные инициативы «Наша новая школа» (2010г.), и принятие в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в РФ» №273-ФЗ.

Для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах принято использовать термин «инклюзивное образование» (англ. Inclusion –включение; франц. Inclusif - включающий в себя; лат. Include - включаю), подразумевающий доступность образования для всех, равное отношение к учащимся со стороны педагогов, исключение дискриминации «особых» детей.

Ряд авторов отмечают, что недостаточная профессиональная подготовка учителей и студентов педагогических вузов к реалиям работы с «особыми» детьми требует создания действенной системы, нацеленной на исследование и распространение успешного эмпирического опыта [Алехина 2014, Хитрюк 2015, Хафизуллина 2008].

Учителям технологии отводится особая роль в реализации механизма инклюзии: при правильной организации технологического образования школьников с ОВЗ оно способствует профессиональному самоопределению в условиях рынка труда, формированию гуманистически ориентированного мировоззрения, социализации личности, повышению личностной самооценки и веры в свои силы. Кроме того, ручной труд, а конкретно мелкая моторика, оказывает значительное психофизиологическое влияние на формирующийся организм обучающихся. Сформированная мелкая моторика пальцев рук, особенно в детском возрасте, влияет на успешность интеллектуального и психофизического развития. Многочисленные исследования в этой области доказали, что уровень развития мелко-моторных движений находится в зависимости с высшими психическими функциями (мышление, речь, внимание, воображение, память).

Технологическое образование для обучающихся с ОВЗ особенно важно и потому, что самостоятельная жизнь предъявляет высокие требования к сложно координированным, точным движениям рук, необходимым не только для выполнения элементов учебной деятельности, но и для трудовой деятельности, навыков самообслуживания [Спиридонова 2015: 119].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что именно потребность образовательной среды в подготовке квалифицированных специалистов, способных грамотно осуществлять школьное технологическое образование в условиях инклюзии, и определила тему нашего исследования.

Л.В. Мардахаев определяет подготовку как «процесс овладения обучаемыми определенным уровнем знаний, умений и навыков» [Мардахаев

2002]. В рамках нашего исследования это означает, что в процессе обучения в педагогическом вузе студенты приобретают систему конкретных знаний, умений и навыков, уровень овладения которыми можно рассматривать как результат их обучения.

Профессиональная подготовка студентов рассматривается одновременно и как процесс, и как цель, структурируемая в интегративное свойство личности, и как прогнозируемый конечный результат обучения в виде профессиональной компетентности, и как условие успешного выполнения педагогической деятельности, осуществляемой в интересах общества и студентов.

Профессиональную подготовку студентов можно рассматривать как процесс формирования и обогащения установок, знаний и умений, определенный уровень овладения которыми будущим учителями необходим для наличия у них образа определенного действия в реализации профессиональной компетентности с целью успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности.

Структурные компоненты психолого-педагогической готовности будущего учителя к работе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования находятся во взаимосвязи между собой: уровень развития личностного и мотивационного компонента взаимозависимы и определяют формирование когнитивного компонента готовности.

Структура психолого-педагогической готовности студентов-технологов к работе в системе инклюзивного образования может быть описана через совокупность мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов.

Экспериментальная работа по изучению начального уровня готовности студентов педагогического и специального направлений к работе в инклюзивной образовательной среде проводилась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» на факультете психолого-педагогического и специального образования, кафедре технологического образования. В эксперименте приняли участие студенты (51 человек), обучающиеся по направлению 44.03.01 - «Педагогическое образование» профиль подготовки «Технология» (2 и 3 курса – 23 человека), которые составили экспериментальную группу и обучающиеся по направлению 44.03.03 - «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия» (2 и 3 курса – 28 человек), которые соответственно составили контрольную группу (КГ).

Для оценки психолого-педагогической готовности к работе в инклюзивной образовательной системе необходимо выявить ее качественные характеристики, то есть уровни. Нами были выделены три уровня сформированности инклюзивной готовности будущих учителей: пороговый, базовый и повященный.

Пороговый уровень (1-5 баллов) характеризуется минимальным бессистемным набором профессиональных компетенций. Знания об инклюзивном образовании, потребностях и личности людей с ОВЗ носит характер житейских представлений. Студенты испытывают затруднения в выявлении образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, в организации сотрудничества и партнерства учащихся для осуществления инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Студенты не планируют в будущей профессиональной деятельности выстраивать индивидуальный личностно-ориентированный маршрут «особого» ребенка в процессе технологического образования. Слабо сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования личностные качества.

Базовый уровень (6-10 баллов) характеризуется тем, что профессиональные компетенции сформированы недостаточно системно, не всегда эффективно применяются в той или иной педагогической ситуации. Знания инклюзивной теории фрагментарны. Студенты не в полной мере могут адаптировать образовательную среду к особым потребности учеников с ОВЗ, но с готовностью принимают идеи и принципы инклюзии, открыты и способны взаимодействовать с субъектами инклюзивного образования, готовы подстраивать личный стиль общения. Студенты не всегда способны к осуществлению учебно-воспитательного процесса по предмету «Технология» в инклюзивной среде. Профессионально важные личностные качества сформированы частично.

Повышенный уровень (11-15 баллов) характеризуется в полной мере системно сформированными профессиональными компетенциями, позволяющими достичь высокого профессионального результата. Прочные знания инклюзивной теории. Студенты нацелены на эффективную профессиональную деятельность в условиях инклюзии; готовы реализовывать современные стратегии и технологии инклюзивного образования, в работе намерены опираться на идеи и принципы инклюзии. Студенты владеют приемами и методами достижения педагогических целей в технологическом образовании, диагностическим инструментарием. Готовы адаптировать учебные программы по «Технологии» к потребностям «особых» детей. Профессионально важные личностные качества инклюзивного педагога сформированы в полной мере.

Для мониторинга уровня сформированности инклюзивной готовности будущих учителей были определены его критерии и показатели, определяемые рядом объективных методик, представленных в таблице 1.

*Таблица 1*

Критерии и методики оценки инклюзивной готовности

Критерии готовности	Показатели инклюзивной готовности	Методики оценки
Ценностно-мотивационный	Ценностное отношение к детям с ОВЗ. Личная направленность на	Методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям

	реализацию инклюзивных принципов.	инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк)
Личностный	Совокупность личностных качеств. профессионально важных для работы в инклюзивной среде	Диагностика способности к эмпатии (опросник А.Мехрабиена и Н. Эпштейна)
Когнитивный	Наличие специальных теоретических знаний в области инклюзивного образования	Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (автор Т.В. Емельянова)
Деятельностный	Владение эффективными способами взаимодействия между субъектами инклюзивного образования в процессе организации школьного технологического образования	Оценка результатов деятельности студентов (адаптированный вариант методики О.С. Кузьминой) Оценка способности будущих педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики О.С. Кузьминой)

Применение параллельно этих методик позволяет наиболее эффективно, адекватно и наглядно, на наш взгляд, оценить уровень сформированности инклюзивной готовности будущих учителей технологии.

Результаты исследования критериев инклюзивной готовности будущих учителей представлено в таблице 2.

Таблица 2

Оценка критериев сформированности инклюзивной готовности будущих учителей

Критерий готовности	ЭГ (n=23) %			КГ (n=28) %		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Уровень						
Ценностно-мотивационный	44	30	26	-	30	70
Личностный	26	52	22	13	50	37
Когнитивный	74	26	-	20	50	30
Деятельностный	74	-	-	65	-	-

Инклюзивная культура (этика) диагностировалась по адаптированной методике В.В. Хитрюка «Изучение отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования». Исследование показало, что достаточное число студентов не считают очевидным тот факт, что дети с ОВЗ должны иметь доступ к обучению в обычных школах.

Так, в ЭГ 10 студентов обладало низким уровнем принятия инклюзивных ценностей, 7 исследуемых – средним и только 6 будущих учителей технологии – высоким. В КГ распределение было несколько иным: 20 исследуемых показали высокий уровень принятия инклюзивных ценностей, 8 – средний, а студентов с низким уровнем выявлено не было. Такие результаты можно

объяснить спецификой профиля обучения КГ. Данная группа обследуемых изначально поступала в вуз с определенными установками на инклюзивное образование, кроме того у студентов 2 и 3 курсов уже было ряд дисциплин, направленных на формирование инклюзивной культуры.

Личностный критерий определялся по опроснику А. Мехрабиена и Н. Эпштейна на способность к эмпатии. По результатам исследования в ЭГ низкий уровень психологической компетентности продемонстрировали 6 обследуемых, средний – 12 человек и высокий уровень показали только 5 студентов. Распределение в КГ было следующим: у 4 студентов выявлен низкий уровень эмпатии, у половины исследуемых (14 чел) – средний уровень и у 10 человек соответственно высокий уровень психологической компетентности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что инклюзивная культура (этика) у большинства студентов – будущих учителей технологии развита слабо или недостаточно.

Для исследования когнитивного компонента (степени овладения студентами инклюзивной теорией применялся тест по основам инклюзивного образования. 26% студентов ЭГ (6 чел) выполнили его на среднем уровне, 17 респондентов (74%) продемонстрировали серьезную нехватку специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования. Высокого уровня теоретических знаний в области инклюзии в данной группе выявлено не было. В КГ результаты были гораздо лучше: 30% (8 чел) продемонстрировало высокий уровень теоретических знаний в области инклюзии, 50% (14 чел) – средний и только 6 (20%) студентов показало низкий результат.

Для изучения уровня сформированности такого компонента как инклюзивная практика по деятельностному критерию применялись адаптированные методики О.С. Кузьминой «Оценка способности решать профессиональные задачи» и «Оценка результатов деятельности студентов».

Результаты диагностики показали, что этот компонент сформирован у студентов наиболее слабо. На высоком уровне инклюзивной практикой не владеет никто из двух исследуемых групп. С большинством заданий не справились 74% студентов (17 чел) в ЭГ и 65% (18 чел) в КГ.

В целом проведенное исследование показало, что пороговым уровнем инклюзивной готовности обладают 11 респондентов, 25 студентов имеют базовый уровень и 13 соответственно высокий. Более подробно распределение студентов по уровням инклюзивной готовности представлено в таблице 3.

Результаты наблюдения и бесед со студентами подтверждают данные диагностических методик. Будущие учителя технологии плохо ориентируются в инклюзивных ценностях. Особые трудности у студентов вызвало решение ситуационных педагогических задач на тему «Инклюзивная образовательная среда».

Таблица 3

Результат мониторинга инклюзивной готовности будущих учителей

Уровни	ЭГ (n=23)		КГ (n=28)	
	чел	%	чел	%
Пороговый	10	44	3	17

Базовый	8	34	15	54
Повышенный	5	22	8	29

В целом большинство опрошенных удовлетворены выбором сферы профессиональной деятельности, однако, с опасением относятся к работе с «особыми» учащимися, объясняя это недостатком терпения и самообладания. Достаточно часто, как серьезная проблема, студентами упоминались взаимоотношения с родителями детей с ОВЗ.

Еще одной причиной неуверенности в себе являлось отсутствие или недостаток специальных знаний по технологиям организации инклюзивного образования на уроках «Технологии».

Таким образом, на момент проведения эксперимента, готовность будущих учителей технологии к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Это свидетельствует не только об актуальности проблемы, но и о необходимости поиска путей повышения уровня сформированности психолого-педагогической готовности студентов профиля «Технология» к работе в инклюзивной образовательной среде.

#### **Библиографический список**

Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. вузов / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. 368 с.

Спиридонова Е.А. К вопросу о формировании психолого-педагогической готовности будущих учителей технологии к работе в системе инклюзивного образования / Е.А. Спиридонова // XXV Страховские чтения: материалы всероссийской научной конференции. – М.: Перо, 2017. С. 169-274.

Спиридонова Е.А. Развитие мелкой моторики в процессе технологического образования как фактор адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Спиридонова // Научное обозрение: Гуманитарные исследования. 2015.- №11-1. С.118-121.

Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина – Астрахань, 2008. 23 с.

Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. д. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк Калининград, 2015. 390 с.

## ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ольга Ивановна Сулова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: [imaeva20012000@yandex.ru](mailto:imaeva20012000@yandex.ru)

В статье акцентируется внимание на приобретающую в настоящее время особую актуальность системы постинтернатного сопровождения выпускников-сирот с ограниченными возможностями здоровья. Исследователи убеждены, что подготовленный к самостоятельной жизни выпускник, имеющий возможность в кризисной ситуации обратиться за профессиональной помощью, имеет благоприятные жизненные перспективы. На примере деятельности Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения г. Саратова представлена работа с будущими выпускниками школы-интерната.

**Ключевые слова:** постинтернатное сопровождение, выпускники школы-интерната, дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья.

## POSTINTERNATIONAL SUPPORT FOR GRADUATES WITH DISABILITIES

O.I. Suslova

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of correctional pedagogy of the Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky

e-mail: [imaeva20012000@yandex.ru](mailto:imaeva20012000@yandex.ru)

**Annotation.** The article focuses on the current special relevance of the system of postinternational support for graduates-orphans with disabilities. The researchers are convinced that a graduate prepared for independent life, who has the opportunity to seek professional help in a crisis situation, has favorable life prospects. The work with future graduates of a boarding school is presented on the example of the center for psychological-pedagogical and medical-social support in Saratov.

**Key words:** postinternational support, graduates of boarding schools, orphans, children with disabilities.

В последние годы одним из приоритетных направлений отечественной политики в сфере семьи и детства считается не только сохранение кровных семей, но и семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Благодаря усилиям государства достигнуты определенные успехи: за последнее десятилетие число детей-сирот в России сократилось почти в три раза. Несмотря на положительную динамику, приемную семью обретают далеко не все дети, поскольку самыми желанными для кандидатов в приемные родители являются дети в возрасте до 5 лет. Подростков в семьи принимают крайне редко, или, не найдя общего языка, возвращают обратно в государственное учреждение. Ежегодно в России стены таких учреждений покидают более 13 тысяч выпускников. В 2019 году в Саратовской области 90 выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, завершили пребывание в государственных организациях.

Анализ психолого-педагогических научных источников свидетельствует о том, что выпускники учреждений для детей-сирот обладают рядом специфических психологических особенностей, затрудняющих их социальную



адаптацию: иждивенчество, повышенная внушаемость, несоответствие притязаний реальности, высокий уровень виктимности. За время пребывания в государственном учреждении у ребенка формируется установка «я – ничей», которая при взаимодействии с реальностью трансформируется в социальную позицию «я – против всех». Особенно тяжело процесс социализации проходит у выпускников, имеющих ограниченные возможности здоровья, отклонения в умственном, психическом или физическом развитии.

В самостоятельной жизни выпускники сталкиваются с проблемами в вопросах образования, трудоустройства, получения жилья, межличностных взаимоотношений. Успешная социализация – сложная задача для подростков из числа сирот. По данным НИИ детства Российского Детского Фонда, каждый третий выпускник может стать лицом без определенного места жительства, каждый пятый – преступником, а каждый десятый – самоубийцей.

В связи с этим, особую актуальность приобретает система постинтернатного сопровождения, поскольку подготовленный к самостоятельной жизни выпускник, имеющий возможность в кризисной ситуации обратиться за профессиональной помощью, имеет благоприятные жизненные перспективы.

Проблема социальной адаптации выпускников из числа детей-сирот и их комплексного постинтернатного сопровождения рассматривалась в работах И.Ф. Дементьевой, Е.В. Деевой, Е.И. Казаковой, М.А. Костенко, Г.В. Семьи, А.В. Федорова, Л.М. Шипицыной и др.

Исследованием проблем сопровождения выпускников из числа детей-сирот с ОВЗ занимались М.В. Гордеева, Е.А. Кузнецова, Л.А. Навалихина и др.

В соответствии с действующим законодательством, государственные организации, в которых обучаются и проживают дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в процессе своей деятельности реализуют множество целей и задач. Одним из важнейших направлений их деятельности является помощь в социальной адаптации детей и совершеннолетних выпускников, подготовке воспитанников к самостоятельной жизни, в том числе, путем защиты их прав и законных интересов. Данная деятельность может осуществляться посредством оказания консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной и иной помощи, а также содействовать в получении образования и трудоустройстве, посредством предоставления при необходимости возможности временного проживания [Уманская 2013].

Одним из способов реализации указанной функции является подготовка будущих выпускников к самостоятельной жизни и их дальнейшее сопровождение.

Система постинтернатного сопровождения Саратовской области включает в себя 11 служб, функционирующих на базе государственных образовательных организаций в районах области. Деятельность по сопровождению выпускников из числа детей-сирот осуществляют такие специалисты, как социальные педагоги, юристы, методисты, психологи,

дефектологи. Всего деятельность по постинтернатному сопровождению в регионе осуществляет 31 специалист.

На базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №5 г. Саратова» функционирует структурное подразделение «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения», специалисты которого сопровождают выпускников в возрасте до 23 лет, а при необходимости, и в дальнейшем.

Отдел социальной адаптации выпускников работает на основании Положения и разработанной специалистами отдела Программы «Шаг в будущее», которая предполагает два основных направления деятельности:

- подготовка воспитанников школы-интерната №5 к самостоятельной жизни, в рамках которого педагог-психолог проводит со старшеклассниками занятия, направленные на повышение адаптивного потенциала;
- сопровождение выпускников в процессе адаптации к самостоятельной жизни.

На сопровождении специалистов состоят 69 выпускников, с каждым из которых заключен договор, сформирован индивидуальный маршрут сопровождения, который корректируется в зависимости от потребностей выпускника и с меняющимися жизненными обстоятельствами. Договор о сопровождении заключается сроком на пять лет и действует до достижения выпускником 23-летия. В дальнейшем сопровождение может быть продолжено по инициативе выпускника.

Ежедневно за профессиональными консультациями к специалистам обращаются лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Самые распространенные обращения связаны с жильем, образованием, оформлением льгот и пособий, правовыми вопросами и психологической помощью. В течение года в отдел обращаются около 300 выпускников, которым дается более 500 консультаций.

В рамках программы работы Отдела реализуются проекты, нацеленные на поддержку выпускников в наиболее проблемных вопросах:

1. Проект «Достойная профессия». Дети и подростки, имеющие умственную отсталость легкой степени, оставшиеся без родительского попечения, не отличаются потребностью в знаниях. В процессе обучения их интерес вызывают предметы, в которых они добиваются успехов и получают похвалу учителя. Вопросы профессионального самоопределения, трудоустройства и адаптации на рабочем месте являются проблемными для всех выпускников из числа сирот. Интеллектуальная недостаточность усложняет эти проблемы. Воспитанники часто обладают завышенной самооценкой, и на вопрос, кем бы они хотели стать в будущем, отвечают: «знаменитой певицей», «актрисой», «президентом».

Н.В. Рифель отмечает, что уровень притязаний подростков тесно связан с их самооценкой и определяется сложностью поставленных целей [Рифель 2015].

В случае несовпадения притязаний с реальными возможностями возникает неправильная оценка своих способностей, что, в свою очередь, сказывается на результате выполняемой задачи [Федоров 2014].

Выпускники с интеллектуальной недостаточностью ориентируются в выборе профессии не на собственные пожелания, а на возможность овладения теми или иными навыками. Круг профессий, доступных для выпускников школы-интерната №5, ограничен. Часто выпускники с умственной отсталостью в легкой степени могут овладеть профессиями швеи, штукатура, маляра.

Часто после окончания учебы выпускники считают полученную профессию навязанной извне. Так, выпускники, обращающиеся в службу постинтернатного сопровождения за помощью в трудоустройстве, заполняют анкету. На вопрос «Почему ты выбрал именно эту профессию?» 80% респондентов ответили: «Я не выбирал, меня отправили после интерната». Только 20% обратившихся выбрали вариант «Моя профессия мне интересна, востребована и всегда позволит заработать».

Согласно архивным данным, среди выпускников из числа детей-сирот Саратовской области немалая доля тех, кто был отчислен и не получил профессиональное образование (около 17% от общего числа выпускников государственных организаций). Причинами отчисления обычно является нежелание учиться, неуспеваемость, совершение дисциплинарных проступков и преступлений. Многие выпускницы в процессе получения профессионального образования уходят в академический отпуск по уходу за ребенком и, теряя всякое желание учиться, так и остаются без профессии.

После обучения поиск работы и адаптация на рабочем месте часто вызывают серьезные затруднения. В рамках проекта «Достойная профессия» специалисты проводят индивидуальные и групповые тренинги, занятия и мероприятия, консультируют выпускников в вопросах, связанных с трудоустройством, помогают подобрать вакансии и подготовить резюме, закрепиться и адаптироваться на рабочем месте, организуют межведомственное взаимодействие с работодателями и службами занятости населения.

2. Проект «Молодая мама». Несмотря на профилактическую работу, многие девушки к достижению 23-летнего возраста уже являются матерями, иногда – многодетными. Ввиду отсутствия у выпускников положительного примера семьи и опыта в вопросах построения межличностных, семейных, детско-родительских отношений, часто их привязанности носят поверхностный характер, они склонны к частой смене партнеров. Одной из важнейших задач процесса сопровождения выпускников из числа детей-сирот является предупреждение явления вторичного социального сиротства – отказа женщин от воспитания своих детей [Хаустова 2016].

Участницами проекта «Молодая мама» являются 20 девушек в возрасте от 18 до 30 лет, со своими детьми (32 ребенка).

С участницами проекта ведется работа по следующим направлениям:

– консультирование по социально-правовым вопросам и вопросам воспитания детей;

- оказание содействия в жизнеустройстве и организации быта, оформлении пособий и льгот;
- сопровождение при посещении учреждений и мест социального назначения;
- поддержка в кризисные моменты;
- организация психологического сопровождения и полезного семейного досуга, праздничных мероприятий, мастер-классов.

В семьях большинства молодых матерей наблюдается благоприятная социально-психологическая обстановка. Их дети проживают с родителями, посещают дошкольные и школьные образовательные учреждения.

3. Проект «Мой дом». По достижению совершеннолетия выпускникам, не имеющим родительского попечения, должно предоставляться жилое помещение на праве безвозмездного пользования. В процессе обретения жилья выпускники проходят несколько этапов, на каждом из которых им требуется юридическая и социальная поддержка, содействие в оформлении и подготовке документов, жизнеустройстве во время ожидания жилья, адаптации и организации быта в нем после получения. Специалисты постинтернатного сопровождения оказывают поддержку выпускникам, подтверждающим свое право, ожидающим жилье и получившим его, на всех этапах решения жилищного вопроса, сопровождают их в первое время проживания в полученном жилье, оказывают содействие в организации быта, оформлении необходимых документов.

4. Проект «Выбери правильный путь». Достаточно высоким остается процент воспитанников и выпускников, проявляющих отклоняющееся от общепринятых норм поведение. Выпускникам, освободившимся из мест лишения свободы, сложно дается социализация и жизнеустройство. Не найдя своего места в жизни, они становятся склонны к рецидиву. Актуальным остается создание оптимальной, теоретически обоснованной концепции профилактики девиантного поведения у детей-сирот и лиц из их числа [Шогенова 2016]. В рамках проекта специалисты Центра особое внимание уделяют выявлению асоциальных склонностей у выпускников, профилактике совершения правонарушений и преступлений, работе по содействию в адаптации тем, кто освобожден из мест отбывания наказания.

Г.В. Семья условно делит жизненные сценарии выпускников государственных учреждений для детей-сирот на «проблемные» и «благоприятные» [Семья 2016]. Опыт работы Центра показывает, что выпускников с «благоприятным» сценарием – большая часть. По результатам проводимого мониторинга успешности адаптации сопровождаемых выпускников, около 80% их них адаптируются к самостоятельной жизни нормально: имеют соответствующий возрасту род занятий, развитую социальную сеть, законопослушны и выполняют рекомендации специалистов. Дети неблагополучных родителей стараются не повторить их судьбу. Немалые усилия для этого прикладывают специалисты постинтернатного сопровождения, которые становятся наставниками, значимыми взрослыми,

старшими товарищами, которым можно доверить свои проблемы, получить поддержку и профессиональную консультацию.

В государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам №5 г. Саратова» реализуется сразу несколько программ, направленных на социальную адаптацию и подготовку обучающихся к самостоятельной жизни, разработанные педагогами-психологами и социальными педагогами:

– программа психолого-педагогической коррекции и социальной адаптации «Возрождение», цель которой – развитие адаптивных возможностей и содействие развитию личности ребенка;

– курс занятий по социально-бытовому ориентированию, направленный на формирование важнейших социальных и бытовых навыков у воспитанников. Занятия включают в себя разнообразные формы усвоения социального опыта: практикум, ролевые игры, моделирование ситуации, экскурсия, групповое посещение социально значимых учреждений для выполнения практических заданий;

– программа социальной адаптации «Здоровье и ЗОЖ», целью которой является создание в учреждении условий, гарантирующих охрану и укрепление физического и психического здоровья обучающихся;

– программа трудового воспитания и профессионального самоопределения «Правильный выбор». Цель – создание условий, способствующих профессиональному самоопределению детей и подростков в соответствии с желаниями, способностями, индивидуальными особенностями личности с учетом социокультурной и экономической ситуации.

Таким образом, анализ теоретических источников позволяет сделать вывод, что у достаточно подготовленного к самостоятельной жизни будущего выпускника шансы на успешную адаптацию выше.

#### **Библиографический список**

Рифель, Н. А. Самооценка и уровень притязаний у учащихся с разной академической успеваемостью. / Н. А. Рифель. – М.: Огарев, 2015. С. 2-8.

Семья, Г. В. Формирование российской модели преодоления социального сиротства / Г. В. Семья, Г. О. Зайцев, Г. Н. Зайцева // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21 №1. С.67-82.

Уманская, Е. Г. Развитие личности в условиях депривации / Е. Г. Уманская. М.: Прометей, 2013. 170 с.

Федоров, А. В. О проблеме постинтернатного сопровождения выпускников детского дома / А. В. Федоров // Концепт. 2014. № S25. С. 1-9.

Хаустова, А. И. Социально-психологическая адаптация / А. И. Хаустова // Молодой ученый. 2016. № 26. С. 614-617.

Шогенова, Ф. З. Проблема социальной адаптации выпускников детских домов / Ф. З. Шогенова, З. А. Ханиева, М. М. Шинахова // Гуманитарий Юга России. 2016. № 4. С. 18-26.

# УЧЕТ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Алексей Андреевич Фисенко

ассистент (помощник), Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: [fisenko\\_sgu@mail.ru](mailto:fisenko_sgu@mail.ru)

В статье рассматриваются актуальные проблемы инклюзивного образования. В частности, нами была рассмотрена такая проблема, как организация психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. На основании анализа отечественных исследований было установлено, что важными факторами при организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья являются их личностные качества. Учет личностных качеств студентов с ограниченными возможностями здоровья необходимая составляющая для организации психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, личностные факторы, студенты с ОВЗ.

## ACCOUNTING OF PERSONAL FACTORS WHEN ORGANIZING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITY

A.A. Fisenko

Assistant, of the Center of Inclusive Support and Social Adaptation of Students, Saratov state university

e-mail: [fisenko\\_sgu@mail.ru](mailto:fisenko_sgu@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses current issues of inclusive education. In particular, we considered such a problem as the organization of psychological and pedagogical support students with special health needs. Based on the analysis of domestic studies, it was found that the important factors in the organization of psychological and pedagogical support of students with special health needs are their personal qualities. Accounting for the personal qualities of students with special health needs is a necessary component for the organization of psychological and pedagogical support of this category of students.

**Key words:** inclusive education, psychological and pedagogical support, personality factors, students with special health needs.

Одной из наиболее актуальных тем в современных исследованиях является тема инклюзивного образования. Инклюзивное образование является востребованным в современном социуме за счет возможности реализации законного права на образование, в том числе и высшее, для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Гуманизация общества, а также интерес к высшему образованию со стороны лиц с ограниченными возможностями здоровья делают данное направление еще более актуальным, а проблемы, связанные с его реализацией более острыми. Следует учитывать, что инклюзивное образование, которое представляет собой образовательное пространство доступное для всех категорий граждан, в том числе и для лиц с ограниченными возможностями здоровья не всегда реализуется на должном уровне. Данный факт обусловлен множеством факторов, среди которых

выделяют архитектурную доступность образовательного учреждения, его материально-техническое обеспечение, а также различные психологические факторы влияющие на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для разрешения проблем, связанных с реализацией инклюзивного образования необходимы новые подходы, а также стратегии по преодолению барьеров, существующих в инклюзивной среде.

Обучение наравне с другими участниками образовательного процесса является основой инклюзивного образования. Совокупность архитектурной доступности и материально-технического обеспечения казалось бы должны дать необходимую доступность образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако лишь этих довольно существенных и необходимых составляющих недостаточно для того чтобы обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могли беспрепятственно получать образование в условиях инклюзивной среды. Существенным барьером в получении образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является социальная среда образовательного учреждения.

Взаимоотношения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со своими сверстниками является достаточно часто фактором, негативно влияющим на процесс обучения. Вне зависимости от типа образовательного учреждения будь то инклюзивный класс в общеобразовательной школе или инклюзивная группа в университете, взаимодействие обучающегося с ограниченными возможностями здоровья с другими участниками коллектива вносит свои коррективы в образовательный процесс. Немаловажным является и взаимодействие с педагогическим коллективом образовательного учреждения, при котором также возникают социальные барьеры. Взаимодействие может быть непродуктивным в обоих случаях. Отсутствие взаимопонимания может происходить по нескольким причинам. Одной из таких причин может являться непонимание условно здоровыми обучающимися и педагогическим коллективом проблем, которые возникают у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения [Щетинина, Коновалова 2013: 324]. Педагогический коллектив должен владеть знаниям о том, каким путем организовать адекватные условия образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Селиванова 2015: 98]. Однако не каждый преподаватель университета или учитель общеобразовательной школы владеет специфическими знаниями. Отсутствие необходимых знаний о закономерностях развития психики у различных категорий обучающихся с ОВЗ у педагогического и профессорско-преподавательского состава также могут способствовать возникновению социальных барьеров между обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и педагогическим и профессорско-преподавательским составом.

Таким образом для учета личностных качеств при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо иметь знания в области дефектологии и

специальной психологии. Специалисты в данных областях помогут координировать учебный процесс в нужном направлении, для того чтобы обучение происходило с учетом имеющихся ограничений у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

С другой стороны, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, не имея положительного опыта общения, могут иметь установки к избеганию контактов, что тоже влечет за собой усугубление взаимного непонимания. Также необходимо отметить, что важную роль во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса играют личностные факторы. Следствием воздействия неблагоприятных факторов является низкая адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Обычный срок адаптации в образовательном учреждении занимает от одного до трех месяцев как у студентов с ограниченными возможностями здоровья, так и студентов без ограничений по здоровью [Коновалова, Щетинина 2013: 10]. Таким образом проблемы реализации инклюзивного образования становятся наиболее актуальны в области психологии, педагогики и социологии.

В настоящее время во многих учреждениях, реализующих инклюзивное образование функционируют специальные службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Психолого-педагогическое сопровождение является профессиональной деятельностью целого ряда специалистов, которые взаимодействуют между собой, а также с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде учреждения. Психолого-педагогическое сопровождение необходимо для разрешения вышеперечисленных проблем психологического и социального характера, связанных с адаптацией обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении [Коновалова 2016: 641]. Современные исследования показывают, что педагогический коллектив образовательного учреждения также нуждается в профессиональном сопровождении инклюзивного образования. Педагогическому коллективу образовательного учреждения необходимо следующее: психологическая поддержка, методическая помощь, консультация врачей-специалистов по диагнозам обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и особенностям их протекания [Селиванова, Щетинина 2017: 67]. Таким образом специалисты психолого-педагогического сопровождения должны вести комплексную работу по сопровождению всех участников процесса инклюзивного образования.

В процессе обучения, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья получают не только само образование, но и реализовывают свой личностный потенциал, который в последующем будет необходим для дальнейшей социализации и интеграции в социум. Создание и поддержание благоприятных социально-психологических условий происходит благодаря работе специалистов психолого-педагогического сопровождения, что в результате дает обучающимся с ограниченными возможностями здоровья не только комфортные условия для обучения, но и возможность двигаться вперед



с точки зрения социального и личностного развития, также развития профессионально важных качеств и характеристик. Работая в комплексной системе специалисты психолого-педагогического сопровождения, создают механизм, благодаря которому осуществляется помощь студенту с ограниченными возможностями здоровья в его адаптации к условиям образовательного учреждения. Кроме этого ведется работа с целью максимальной реализации возможностей для обучения и развития, предоставленных образовательным учреждением. В результате психолого-педагогического сопровождения процесс адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья протекает по наиболее благоприятной траектории. Согласно недавним исследованиям обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья проходят процесс адаптации по общим закономерностям, что и обучающиеся без ограничений со стороны здоровья. Исследователи подчеркивают, что важными факторами, влияющими на адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются личностные и социальные факторы. Примерами личностных факторов, влияющих на адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются: стремление к доминированию, принятие себя и т.д. [Коновалова, Напалкова 2017: 568].

Учет личностных факторов при организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья особенно важен в период адаптации студентов к обучению в вузе. В исследовании М.Д. Коноваловой получены данные свидетельствующие о повышенной напряженности у этих студентов в период адаптации. Следует также подчеркнуть, что на протяжении всего периода обучения внутриличностные механизмы адаптации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья работают в режиме постоянного напряжения. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено в данном случае на формирование и развитие личностного потенциала обучающихся с ограниченными возможностями, для чего необходимо учитывать индивидуальную оценку личностного профиля [Коновалова 2015: 466]. В своих последующих исследованиях автор установил, что показатели социально-психологической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного образования связаны не только с социальным окружением, но и напрямую зависят от внутриличностных особенностей обучающегося [Коновалова М.Д. 2017: 445-448].

Благодаря систематической работе специалистов психолого-педагогического сопровождения достигаются высокие результаты адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что более успешными в процессе адаптации являются студенты с ограниченными возможностями здоровья, которые обладают такими личностными качествами как: коммуникабельность, адекватность самооценки и социальная нормативность. Развитие личностных ресурсов и оптимизация среды образовательного учреждения являются одними из приоритетных направлений

психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья [Коновалова М.Д. 2017: 100-103].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что процесс инклюзивного образования представляет собой сложный механизм, взаимодействия архитектурной доступности, безбарьерной среды жизнедеятельности, материально-технического обеспечения и необходимого уровня социального взаимодействия всех участников образовательного процесса. Для оптимизации процесса обучения в условиях инклюзии создается служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Сотрудники службы психолого-педагогического сопровождения ведут деятельность, направленную на оптимизацию процесса обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья с учетом личностных особенностей этих студентов. Развивая у студентов с ограниченными возможностями здоровья необходимые личностные качества, такие как стремление к лидерству, принятие себя, коммуникабельность, адекватность самооценки и т.д. можно достичь оптимального уровня реализации задач профессионального обучения. Таким образом учет личностных качеств при построении стратегии психолого-педагогического сопровождения является важной составляющей процесса инклюзивного образования.

#### **Библиографический список**

Коновалова М.Д. Личностные факторы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. М.: Издательство «Перо», 2015. С. 461-467.

Коновалова М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения на ступени высшего образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей. Электронное издание. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 641-653.

Коновалова М.Д. Опыт психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушениями зрения // Специальное образование: материалы XIII международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2017. С. 100-103.

Коновалова М.Д. Показатели социально-психологической адаптированности студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивных группах // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. М.: МГППУ, 2017. С. 445-448.

Коновалова М.Д., Напалкова М.Ф. Особенности социально-психологической адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям обучения в вузе // Социализация и реабилитация в современном мире. Сборник научных статей. Электронное издание. М.: Издательство «Перо», 2017. С. 563-569.

Коновалова М.Д., Щетинина Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие для студентов-магистрантов / М.Д. Коновалова, Е.Б. Щетинина. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. – 24 с.

Селиванова Ю.В., Зайцев Д.В. Организационно-методические аспекты сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 1. С. 97-103.

Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 65-70.

Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. Выпуск 3 (7). 2013 г. Том 2. С. 323-327.

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ**

Елена Борисовна Щетинина

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики  
Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail:ebp1976@mail.ru

Алина Ароновна Тапенева

магистрант профиля «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха»,  
специалист по реабилитационной работе в социальной сфере ГБУ СО «ОРЦ»  
e-mail:tapenevaalina@mail.ru

Анна Евгеньевна Борисова

специалист по реабилитационной работе в социальной сфере ГБУ СО «ОРЦ»  
e-mail:anna-danic@yandex.ru

В статье представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические основы альтернативной коммуникации. Дан общий обзор форм и средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Описывается, в каких случаях и как подбираются техники коммуникации в отношении лиц с особенностями развития, у которых в силу разных причин наблюдаются трудности в вербальной коммуникации. Дан практический материал из опыта работы специалистов. Данный материал представлен для специалистов учреждений образования, социальной защиты, здравоохранения, работающих с детьми и взрослыми, имеющими коммуникативные и речевые нарушения, студентов и преподавателей профильных вузов, родителей детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** ребенок, символ, альтернативное средство коммуникации, нарушение развития, альтернативное средство общения, словесная речь, календарная система, альтернативная коммуникация, PECS, Блисс-символ.

## **ALTERNATIVE WAYS OF COMMUNICATION IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK**

E. B. Shchetinina

candidate of sociological Sciences, associate Professor of the Department of correctional pedagogy  
of the Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky e-mail:ebp1976@mail.ru

A. A. Tapeneva

master's degree in "Psychological and pedagogical support of persons with hearing impairment",  
specialist in rehabilitation work in the social sphere of SBU SB "ORC»  
e-mail:tapenevaalina@mail.ru

A. E. Borisova

specialist in rehabilitation work in the social sphere of SBU SB "ORC»  
e-mail:anna-danic@yandex.ru

**Abstract.** The article presents the main terms and concepts that reveal the modern theoretical and methodological foundations of alternative communication; a General overview of the forms and means of alternative and additional communication; describes in what cases and how communication techniques are selected for people with developmental disabilities who, for various reasons, have difficulties in verbal communication; and practical material from the experience of specialists. This material is presented for specialists of educational institutions, social protection, health care, working with children and adults with communication and speech disorders, students and teachers of specialized universities, parents of children with disabilities.

**Key words:** child, symbol, alternative means of communication, developmental disorder, alternative means of communication, verbal speech, calendar system, alternative communication, PECS, bliss symbol.

Известно, что речь и коммуникация являются основой социального взаимодействия человека. Большинство людей общаются между собой с помощью этих средств без каких-либо затруднений, однако, есть достаточно многочисленная группа людей, которые не могут пользоваться речью в полном объеме для полноценной социальной коммуникации.

Все это может быть происходит по различным ситуациям. Бывают случаи, что у детей и родителей отсутствует речь, это может быть в случае генетических заболеваний, а в других – речь просто недостаточно развита, чтобы выполнять свои функции.

Данные причины могут быть поводом обратиться к другим, способам коммуникации, дополняющим и заменяющим речь, их называют альтернативной и дополнительной коммуникацией. В последние десятилетия кардинально изменились педагогические принципы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Из педагогического тезауруса ушло понятие «необучаемый ребенок», специальная педагогика и психология декларируют принцип педагогического оптимизма. Он говорит о том, что каждый человек имеет возможность учиться и, соответственно, поиск педагогических подходов к педагогической и социальной коммуникации является одной из актуальных задач.

Дефектологи утверждают, что у любого вида дизонтогенетического развития существуют альтернативные способы коммуникации. Все неголосовые системы общения называются альтернативным, но альтернативная форма коммуникации может использоваться либо как полная альтернатива речи, либо как дополнение к ней. Она важна, когда речь отсутствует, и тогда особое значение приобретают невербальные средства общения, а именно: жесты, фотографии, пиктограммы, предметы и т.д.

Альтернативная коммуникация означает, что человек может общаться, взаимодействовать с другими, не используя речь. К данному выводу дефектологи пришли сравнительно недавно. Это позволило значительно расширить потенциальные возможности коррекционно-педагогической, социально-реабилитационной деятельности, помочь родителям педагогам и ребенку наладить эффективное взаимодействие в процессе обучения, воспитания, реабилитации и повседневного общения. Хотя альтернативные системы коммуникации сами по себе известны давно. Их мы можем наблюдать в коммуникативных системах городского пространства, стилистических, образовательных, научных дискурсах.

Альтернативная (дополнительная) коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие активную экспрессивную речь людям, не способным общаться с помощью речи. Все это можно объяснить тем, что в настоящее время увеличивается количество детей, у которых речь либо затруднена, либо вовсе отсутствует [Щетинина, 2018].

В процессе обучения с детьми, имеющие нарушения речи, возникают трудности в понимании ребенка, а сложнее всего если помимо речи есть вторичные отклонения в развитии, например: расстройства аутистического спектра, РОПГМ, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения в комплексе с нарушением слуха, а также различные тяжелые множественные нарушения. В таких случаях педагог должен владеть знаниями, которые помогут установить контакт и вступить в диалог с неговорящим ребенком.

Основной задачей на первом этапе обучения невербальных детей – подобрать альтернативные средства общения, с помощью которых ребенок мог понять обращенную речь взрослого и сделать то, что от него требуют.

К известным невербальным средствам коммуникации относятся:

- естественные (мимика, жесты, пантомима, вокализация, улыбка);
- искусственные (язык барабанов, танца, музыки);
- профессиональные (азбука Морзе, семафорная азбука, сигнализация флагами, языки программирования);
- специальные или альтернативные (дактилирование, жесты языка глухих, язык слепоглухих, азбука Брайля).

Методика «связь с глазом» предполагает общение посредством обмена взглядами с ребенком. Таким образом, можно наладить повседневное общение, а также составлять взглядом сообщения из слов или слогов, расположенных на экране, доске, обучаться чтению, счету, обучаться знаниям об окружающем мире. При работе с данной методикой у детей с нарушением речи улучшились коммуникативные навыки, повысился интерес к происходящим событиям.

Мимику и жесты часто используют, если у ребенка хорошо развиты моторика рук. При сенсорной алалии, нарушениях слуха, аутизме дефектолог может использовать жесты и дактиль. Однако, нужно учитывать, что овладеть языком жестов гораздо сложнее, чем дактильной азбукой.

В первую очередь жесты необходимы для детей, которые в силу своих возможностей не могут общаться на равных с окружающими. В отличие от жестов, дактиль предполагает своеобразную форму общения с использованием пальцев рук. Стоит различать дактиль и жесты. Проще говоря, дактиль это пальцевый алфавит, а жесты это целые слова.

Например: описание жеста «погода»: растопыренные ладони вверх, махать перед собой перекрестно влево-вправо, а дактильная система-поочередное описание каждой буквы.

При отсутствии звука и голоса у ребенка, уделяется особое внимание неречевым звукам - способам звуковых сигналов и вокализаций. Например, свисток - «подойди ко мне», хлопок в ладоши - «хочу пить», звонок - «хочу в туалет» и т.д. Часто во взаимодействии ребёнка и родителя, ребёнка и педагога формируется своя аутентичная система вокализаций и звуков. Она может быть как самостоятельной единственно эффективно сложившейся системой коммуникации, так и переходным этапом в развитии самостоятельной речи.

Интересны, эффективны и потенциально ресурсы различные предметные символы. Это может быть огромный спектр простых предметов, обозначающие действия или события. Предметные символы могут выглядеть абсолютно по-разному, особенно важно для детей имеющие нарушения зрения, часто используются для коммуникации с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Пиктограммы представляют собой черно-белые изображения, заменяющие слова, действия, ситуации. Картинки прикрепляют к доске или подходящему объекту, и в процессе общения со взрослым, ребенок заучивает изображения.

Коммуникативные или лингвистические доски содержат небольшое количество крупных реалистичных цветных изображений или фотографий. Они постепенно заменяются пиктограммами, символами. Затем, по мере усложнения, к картинкам добавляются подписи. Этот прием способствует формированию глобального чтения. По мере накопления словаря активного и пассивного, вербального и невербального словаря ребенка становится возможным конструирование предложений и создание ситуаций для общения, и дальнейшего обучения.

Интересна и продуктивна в систематической работе дефектолога система блисс-символов. Она представляет собой разновидность логографической или идеографической письменности, т.е. письменности, не основанной на буквах. Система блисс-символов хорошо подходит неговорящим детям, не пользующимся письменной речью. Для написания слов требуется немного времени, а данная система удобна для общения в бытовых, повседневных ситуациях [Васильева, 2006]. Таких как прогулка с друзьями, посещение магазина, выражение чувств и пр.

Разновидностью пиктографических средств коммуникации может выступать Леб –система. Это система, состоящая из 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов [Течнер, 2017]. Она может использоваться для детей, имеющих интеллектуальные и физические отклонения, а также для детей младшего и старшего дошкольного возраста. Система состоит из символов, разделенных на несколько групп: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщение о состоянии здоровья и т.п. Таким образом, ребенок может ею пользоваться во многих бытовых ситуациях.

Активно используется метод альтернативной коммуникации для невербальных детей - карточки PECS. Она полезна для детей, в речи которых наблюдается эхолалия, а также для детей с наименьшим словарным запасом слов и жестов. Система «PECS» призвана научить их самостоятельно инициировать и вступать в коммуникацию с другими людьми [Магутина, 2015] «PECS» сводит существенную часть коммуникации – речевой обмен к непосредственному обмену картинками, что для многих неговорящих является огромным усилием, а с другой стороны – и достижением.

В ГБУ СО «ОРЦ» специалистами проводятся занятия с использованием карточек PECS. В процессе проведения коррекционно-развивающих занятий у детей с нарушениями речи наблюдается положительная динамика. Отмечается улучшения коммуникативных навыков, повысилась динамика активизация речевой деятельности, значительно повысилась мотивация к занятиям, к получению нового опыта и знаний. Пройдя курс реабилитации в ГБУ СО «ОРЦ» при регулярном посещении занятий ребенок и его родитель (представитель) овладели комплексом техник и упражнений, который могут продолжать практиковать, укреплять и усложнять в домашних условиях. Кроме того, родители получили памятки с основными рекомендациями данного направления психокоррекционной работы.

Специалисты реабилитационного центра также проводят занятия по логопедической ритмике для детей имеющих нарушения речи, которые способствуют улучшению звукопроизношения, развивают моторную координацию, чувства темпа и ритма.

Высокой эффективностью в нашей практической работе с неговорящими детьми обладают календари.

Они состоят из символов, которые представляют вид деятельности в конкретный промежуток времени. Благодаря такой системе ребенок находится в теме происходящих событий, что благоприятно влияет развитие общения. Мы в своей работе выделяем следующие типы календарей:

1. Предметный календарь (можно использовать простые, элементарные предметы, различной формы и текстуры).

2. Календарь из картинок (картинки с изображением различных предметов живой и неживой природы, различные виды деятельности и место происхождения)

3. Календари смешанного типа (картинка + слово).

4. Календари с использованием словесной речи.

Работая с таким средством коммуникации, педагог-дефектолог учит детей связывать несколько сигналов воедино – предмет, символ, рисунок, жест с определенными реакциями и поведением. Это существенно повышает эффективность обучения.

Вспомогательные устройства – простые коммуникативные доски, различные устройства со специальной подсветкой, передвигающиеся указатели, специальная клавиатура, экраны с искусственной речью, и различные другие инновационные технологии служат альтернативными средствами коммуникацией.

Современные технологии, несмотря на критику, очевидное негативное влияние на психику развивающегося ребенка имеют ряд преимуществ, используемых дефектологами по принципу «все средства хороши».

Все упражнения должны быть адаптированы с учетом психологического реабилитационного потенциала детей с ОВЗ, где учтены их возможности, ресурсы и потребности. Все выше перечисленные программы, методы, методики и технологии имеют высокий реабилитационный потенциал,



вызывают положительные отклики у детей, тем самым обуславливают необходимость дальнейшей работы в данном направлении.

На сегодняшний момент существует очень много различных видов коммуникаций, и для каждого не говорящего ребенка нужно подбирать индивидуальную альтернативную систему коммуникации, учитывая их психофизический уровень развития, а также возрастные границы. Выбранная система должна помогать в общении, и не мешать ребенку распоряжаться своей жизнью и тем более в наименьшей степени чувствовать себя инвалидом.

Таким образом, осознав дефектологический принцип поиска альтернатив и обходных путей в процессе налаживания вербального и невербального контакта с использованием альтернативных систем коммуникации, необходимо помнить о тесном взаимодействии с другими видами помощи. Обучение неговорящего ребенка использованию альтернативных средств коммуникации сложный процесс, который должен охватывать специалистов из разных областей (дефектологи, логопеды, сурдопедагоги, тифлопедагоги, психологи, медицинские работники).

Главным элементом является обязательная работа с родителями, т.к. они проводят большую часть с ребенком. Обучение альтернативным способам коммуникации, а так же их поиск и самостоятельное изобретение может выступать одной из главных задач в консультировании родителей и их стратегическом наставлении. Необходимо помнить, что успешность социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья является главным направлением и целью специального образования и коррекционно-педагогической помощи.

#### **Библиографический список**

Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сентября 2014 г. / под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – СПб., 2014.

Васильева Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 41–44.

Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). - Уфа: Лето, 2015. - С. 188-190.

Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / пер. с англ. Стивен фон Течнер, Харальд Мартисен. – М.: Теревинф, 2014.

Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов /Л. Фрост, Э.Бонди. – М.: Теревинф, 2011.

Щетинина Е.Б. Формирование связной речи дошкольников с задержкой психического развития: Актуальные проблемы логопедии // Сборник научных и научно-методических трудов. Саратов, 2018. С. 158-165.

## РАЗДЕЛ 4 ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

### ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Екатерина Александровна Гаврилова

старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий в обучении,  
факультет компьютерных наук и информационных технологий, Саратовский национальный  
исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: kateriny@mail.ru

В статье акцентируется внимание на роли социального проектирования в формировании готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде. Автор описывает опыт вовлечения студентов-будущих педагогов в социальное проектирование, реализацию социальных грантов, способствующих подготовке будущего учителя к работе в инклюзивной образовательной среде школы.

**Ключевые слова:** формирование готовности, готовность педагога к работе, профессиональная подготовка будущих педагогов, инклюзия, инклюзивная образовательная среда, социальное проектирование.

### FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH SOCIAL DESIGN

E.A. Gavrilova

Senior Lecturer of the Department of Information Systems and Educational Technologies,  
faculty of computer science and information technology, Saratov State University  
e-mail: kateriny@mail.ru

**Abstract.** The article focuses on the role of social design in shaping the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment. The author describes the experience of involving students-future teachers in social design, implementation of social grants that help prepare the future teacher to work in an inclusive educational environment of the school.

**Key words:** formation of readiness, teacher's readiness to work, professional training of future teachers, inclusion, inclusive educational environment, social design.

Профессиональная подготовка будущего учителя к работе в инклюзивной образовательной среде школы является актуальной педагогической проблемой. В настоящее время сформировавшийся общественный социальный заказ на инклюзивное образование подкреплён государственной образовательной политикой. Действующий Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» регламентирует приоритеты в области поддержки инклюзивного образования. Согласно статье 5 Закона, государство создаёт необходимые условия для получения качественного образования без дискриминации учащихся разных нозологий, для коррекции нарушений в их развитии и социальной адаптации с применением специальных педагогических подходов, посредством организации инклюзивного и интегрированного образования [ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012]. Утверждённый приказом Минтруда России в 2013 г. и вступивший в силу в 2017 г. профессиональный

стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) регламентирует следующие требования к педагогическим работникам:

- умение применять и проводить апробацию специальных подходов к обучению при включении в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями;
- освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных, необходимых для работы с учащимися различных нозологий;
- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу с учащимися [Профессиональный стандарт «Педагог» 2013].

Очевидно, что современному учителю необходимо владеть психолого-педагогическими знаниями особенностей обучения и развития детей тех или иных нозологий, а также умениями грамотного и эффективного подбора специальных приёмов и методов педагогического воздействия на обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды. Несмотря на это, на сегодняшний день большинство учителей школ не готовы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями [Александрова 2019]: реализации эффективной образовательной инклюзии препятствует нехватка у педагогов компетенций для работы в инклюзивной образовательной среде [Александрова 2019], знаний психолого-педагогических, методических, организационных особенностей обучения этих детей. Не случайно проблема подготовки молодых педагогов к работе с детьми с ОВЗ и дисграфией была затронута директорами школ Саратова и Энгельса на встрече с руководством Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского [Александрова 2019], состоявшейся 8 февраля 2018 г. [Встреча руководства СГУ с директорами школ Энгельса и Саратова 2018].

Проблема формирования готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде школы [Александрова 2019] широко представлена в современных педагогических исследованиях. Данная проблема отражена в работах С.В. Алёхиной, И.В. Возняк, Д.В. Воробьёвой, Т.В. Емельяновой, Е.В. Кетриш, Н.Н. Малярчук, Ю.В. Шумиловской, И.М. Яковлевой и др. Рассмотрим авторские характеристики готовности учителя к инклюзивной деятельности. Готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования можно охарактеризовать как владение знаниями и представлениями об особенностях учащихся с ОВЗ, способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [Шумиловская 2011].

По мнению Е.В. Кетриш, «профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает

регулятором успешности профессиональной деятельности» [Кетриш 2018]. В исследованиях Т.В. Емельяновой, Е.В. Кетриш, Н.Н. Малярчук, Е.В. Шипиловой анализируются характеристики готовности как целостного явления. Обобщив анализ данных характеристик, можно заключить, что важнейшими среди них становятся психологическая, теоретическая и практическая готовность педагога к профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования.

Психологическая готовность характеризуется личностно-педагогической направленностью, проявляемой в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [Кетриш 2018].

Теоретическая готовность включает в себя знания о причинах нарушения здоровья, их классификации, характеристик детей с ограниченными возможностями здоровья [Кетриш 2018]. Такая готовность предполагает наблюдение педагога за учебным процессом, его анализ и установление в нём причинно-следственных связей; способность педагога предвидеть результат тех или иных педагогических действий, подбирать максимально эффективные методы работы, а также рефлексию собственных действий.

Практическая готовность подразумевает владение теорией и методикой коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; наличие определенных личностных качеств, способствующих эффективной реализации инклюзивного образования; стремление оказывать помощь детям с ограниченными возможностями здоровья [Кетриш 2018].

Следует отметить, что подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя не только овладение им специальными знаниями, но и формирование позитивного отношения к включению учеников с особыми образовательными потребностями и возможностями в учебный процесс [Александрова 2019].

Позитивное отношение к включению особых учеников в образовательный процесс необходимо формировать у будущих педагогов уже на этапе их профессионального обучения в вузе. Этого можно достичь путём «погружения» студентов в ситуации, связанные с пониманием и принятием детей с ограниченными возможностями здоровья [Александрова 2019].

В Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского на факультете компьютерных наук и информационных технологий, факультете психолого-педагогического и специального образования обучаются студенты по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» разных профилей, с которыми проводится работа по их подготовке к реализации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды [Александрова 2019]. В частности, студенты первого курса – будущие сурдопедагоги, олигофренопедагоги, логопеды, специальные психологи осваивают дисциплину

«Информационно-коммуникационные технологии в инклюзивном образовании», приобретая необходимые компетенции в области инклюзивной работы. На занятиях студенты осваивают методические приёмы и технологии работы в условиях инклюзивной образовательной среды [Александрова 2019], знакомятся со специальным программным обеспечением и оборудованием, обеспечивающим компенсаторные функции пользователям тех или иных нозологий. Третьекурсники – будущие учителя информатики изучают дисциплину «Информатика и ИКТ в инклюзивном образовании». Они знакомятся с предпосылками возникновения инклюзии, с понятием инклюзии, её правовыми аспектами; изучают психолого-педагогические особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями и возможностями. В рамках данной дисциплины студенты также знакомятся со специализированным программным обеспечением и оборудованием, предназначенным для организации занятий с детьми различных нозологий. На занятиях моделируются и активно обсуждаются проблемные ситуации, которые могут возникать в инклюзивной среде школы [Александрова 2019], студенты привлекаются к участию в ролевых играх. В ходе такой работы студенты овладевают приёмами и методами инклюзивной деятельности. Особая роль на практических занятиях отводится посещению лаборатории инклюзивного обучения Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского [Александрова 2019], где представлено лицензионное программное обеспечение и технические средства для пользователей разных нозологий.

Помимо традиционной работы в рамках лекционных и практических занятий проводится вовлечение студентов данного направления и профилей подготовки в работу научно-практических конференций, где инклюзивное образование становится темой оживлённых дискуссий. Ежегодно факультет компьютерных наук и информационных технологий проводит Всероссийскую научно-практическую конференцию «Информационные технологии в образовании». В рамках данной конференции в 2019 г. был организован круглый стол «Готовность школы к инклюзивному обучению детей с нарушениями зрения» [Александрова 2019], в числе участников которого находились будущие педагоги. В ходе дискуссий выявлялись проблемы, существующие в инклюзивном образовании на сегодняшний день, намечались возможные пути решения выявленных проблем, действующие учителя делились своим практическим опытом, вырабатывали рекомендации по эффективной реализации образовательной инклюзии [Александрова 2019]. Участие студентов в подобных мероприятиях способствует формированию у них мотивации к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Они проявляют интерес и положительное отношение к инклюзии в образовании, а также интерес к проблемам, научным исследованиям и существующим практикам в области инклюзивного образования.

Формированию позитивного отношения к инклюзивному обучению в школе, мотивации к будущей профессиональной деятельности в условиях

инклюзивной образовательной среды в школе [Александрова 2019] способствует также участие будущих педагогов в социальном проектировании. Следует отметить, что студенты с удовольствием включаются в работу по реализации социальных проектов, активно участвуют в качестве волонтеров социальных грантов. Так, в течение 2018/2019 учебного года будущие учителя информатики проявили себя в роли волонтеров проекта «Вижу мир сердцем», реализуемого Научно-исследовательским центром «Образование. Качество. Отрасль» совместно с Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н.Г. Чернышевского при поддержке Фонда президентских грантов [Александрова 2019]. Целью данного проекта являлось формирование готовности молодежи и молодых педагогов к взаимодействию обучающихся с различными нозологиями в инклюзивной образовательной среде [Александрова 2019]. В ходе проекта состоялась серия обучающих семинаров, посвященных компенсаторным и образовательным возможностям специализированных программных и технических средств, адресованных пользователям с нарушениями зрения. На семинарах будущие педагоги смогли приобрести необходимые для дальнейшей работы компетенции: знания психолого-педагогических, методических, организационных особенностей обучения школьников с нарушениями зрения; умения использовать специализированные программные и технические средства в организации занятий для ребят с нарушениями зрения; овладели навыками деловой коммуникации в инклюзивной образовательной среде [Александрова 2019].

Приобретенные компетенции позволили студентам-волонтерам включиться в работу по созданию собственных проектов. Объединившись в творческие группы, студенты-волонтеры самостоятельно продумали сценарии, осуществили съёмку и монтаж социальных видеороликов, посвященных житейским проблемам людей, имеющих ограничения по зрению [Александрова 2019]. Творческий процесс создания видеороликов не мог обойтись без взаимодействия студентов-волонтеров со слепыми и слабовидящими ребятами в инклюзивной образовательной среде. Полученный студентами в процессе работы с социальными видеороликами созидательный опыт, в свою очередь, способствовал формированию и развитию у будущих педагогов личностных качеств, обеспечивающих мотивацию к инклюзивному взаимодействию с ребятами, имеющими нарушения зрения.

Следующим этапом волонтерской деятельности стала тифлопросветительская работа среди школьников, студентов и педагогов. Студенты-волонтеры провели такую работу в рамках фестивалей «Инновационные и инклюзивные технологии в образовании», состоявшихся в колледже радиоэлектроники Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского и на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №3 г. Саратова». Став кураторами демонстрационных площадок, студенты-волонтеры показывали педагогам и школьникам технологии 3D моделирования и печати; функционал программ экранного

доступа и экранного увеличения, работу с мобильными приложениями для IOS и Android, компенсирующими недостатки зрения; робототехнику для ребят с нарушенным зрением – программируемый робот Ботли, конструктор Kid KNEX и робототехнику Лего. На демонстрационных площадках студенты также показывали работу цифрового маркера-диктофона, тактильные ячейки и тактильные панели, играли с желающими в инклюзивные игры – шашки для незрячих, футбольный мяч, снабжённый звуком. Студенты отвечали на вопросы заинтересованных о функциях демонстрируемых устройств, об инклюзивных играх [Гаврилова 2019]. Подобный опыт способствовал развитию у студентов личностных качеств и компетенций, необходимых для реализации ими эффективной образовательной инклюзии в перспективе.

Таким образом, участие в социальном проектировании на всех его этапах способствует формированию у будущих педагогов личностных качеств и компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде, а следовательно, формированию их готовности к работе в условиях этой среды.

### **Библиографический список**

Александрова Н. А., Гаврилова Е. А., Коновалова М. Д. Проект «Вижу мир сердцем» как средство формирования инклюзивной образовательной среды // Дыльновские чтения : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. С. 240–244.

Встреча руководства СГУ с директорами школ Энгельса и Саратова [Электронный ресурс] URL: <https://www.sgu.ru/news/2018-02-08/v-sgu-sostoyalas-vstrecha-rukovodstva-vuza-s> (дата обращения 15.01.2020).

Гаврилова Е.А. Информационные технологии в социальном проектировании // Информационные технологии в образовании : Материалы XI Всероссийск. (с международным участием) научно-практ. конф. – М. Издательство Перо, 2019. С 57-59.

Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е. В Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения 15.01.2020).

Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 г. № 544н [Электронный ресурс] URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 15.01.2020).

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <http://273-фз.пф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 15.01.2020).

Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореферат диссертации... кандидата педагогических наук / Ю.В. Шумиловская. Шуя, 2011. 26 с.

## **ПРАКТИКА ВОВЛЕЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ**

Мария Дмитриевна Груничева

студентка 4 курса, институт филологии и журналистики,  
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени  
Н.Г.Чернышевского

e-mail: [lady.gruni4eva2015@yandex.ru](mailto:lady.gruni4eva2015@yandex.ru)

Вера Степановна Логинова

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования, факультет  
психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный  
университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: [log-vs@yandex.ru](mailto:log-vs@yandex.ru)

В статье рассматривается содержание и результаты организации разных направлений учебно-творческой деятельности детей, представлена практика вовлечения обучающихся в художественно-творческую деятельность в условиях современной гимназии (на примере 5 класса МАОУ «Гимназия №1» Октябрьского района города Саратова).

**Ключевые слова:** учебно-творческая деятельность, художественно-творческая деятельность, творческие способности, урок-путешествие, игра, театральная постановка, концерт, школьный фестиваль.

## **PRACTICE OF INVOLVING STUDENTS IN ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITIES IN A GYMNASIUM**

M. D. Grunicheva

4th year student Of the Institute of Philology and journalism in the field of pedagogical education  
(philological education), Saratov national research state University named After

N. G. Chernyshevsky

e-mail: [lady.gruni4eva2015@yandex.ru](mailto:lady.gruni4eva2015@yandex.ru)

V.S. Loginova

candidate of pedagogical sciences, docent, associate professor department Methodology of  
education, of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G.

Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: [log-vs@yandex.ru](mailto:log-vs@yandex.ru)

**Abstract:** The article deals with the practice of involving students in artistic and creative activities in a gymnasium (for example, 5 class of MAOU "Gymnasium No. 1" in the Oktyabrsky district of the city of Saratov).

**Key words:** educational and creative activities, artistic and creative activities, creative abilities, lesson-travel, game, theater production, concert, school festival.

Творчество – есть не просто вид деятельности, но и важный, ключевой элемент любой деятельности как таковой, её высшая форма проявления. Безусловно, тема творческой деятельности школьников всегда являлась одной из самых значимых в педагогической науке. Ведь развитие творческих способностей в детском возрасте способствует формированию творческого потенциала, стимулирует самостоятельность, активность, любознательность личности. Именно в условиях образовательного пространства школы дети вовлекаются в разнообразную художественно-творческую деятельность, имеют возможность проявить свои разнообразные творческие способности.



Исследователи предлагают различные трактовки понятия «творческие способности». В данной работе мы будем придерживаться определений Л. А. Большаковой и О. И. Моткова.

Л. А. Большакова определяет творческие способности, как высокую степень увлечённости, интеллектуальной активности, личностного самопознания [Большакова 2002: 14]. О. И. Мотков указывал в своих работах, что это - способности удивляться и познавать, находить нестандартные решения, ориентирование на открытие нового, на осознание собственного опыта [Мотков 2006: 126].

В психолого-педагогических исследованиях значительное внимание уделяется становлению творческой личности в условиях целостного педагогического процесса (В. П. Беспалько, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской, В. С. Шубинский и др.); развитию творческих способностей школьников путём специальной организации учебно-познавательной деятельности (Д. Б. Богоявленская, Е. А. Глуховская, В. В. Давыдов, А. И. Савенков, И. С. Якиманская и др.); обоснованию принципов, методов и форм активизации творческого потенциала личности в образовательном пространстве учебного заведения (В. И. Андреев, И. П. Волков, В. Т. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, А. В. Морозов и др.) [Осанина 2012: 1].

Среди основных видов деятельности, в которые включаются обучающиеся, значительное место занимает учебно-творческая деятельность, которую известный педагог-исследователь В. И. Андреев характеризует как один из видов учебной деятельности, ориентированный на решение учебно-творческих задач, на максимальное использование самоуправления личности. Он видит результат такой деятельности в субъективной новизне, значимости и прогрессивности для развития личности, особенно ее творческих способностей [Андреев 1988: 50].

Учебно-творческая деятельность в образовательном процессе школы осуществляется в нескольких направлениях: художественная деятельность, исследовательская деятельность, проблемно-поисковая деятельность, игровая деятельность. Каждое направление (вид) деятельности имеет свое содержание и результаты.

Художественная деятельность ориентирована на сочинение (создание) детьми музыкальных пьес (музыкальное творчество); рассказов, стихов, сказок и т.д. (литературное творчество); подготовку танцевальных номеров (хореографическое творчество); выполнение рисунков, картин, иллюстраций (изобразительное творчество); подготовку театральных номеров (театральное творчество); исполнение музыкальных, литературных композиций, театральных постановок, танцевальных номеров. Результатами этой деятельности становятся творческие продукты - произведения в различных видах искусства, интерпретация (собственная трактовка) художественных произведений в процессе исполнительства.

Исследовательская деятельность направлена на выполнение учебно-исследовательских работ художественно-эстетической направленности - рефератов, докладов, сообщений по разным проблемам культуры и искусства.

Проблемно-поисковая деятельность обучающихся связана с решением учебных проблемных задач, разрешением проблемных ситуаций.

Особое место в системе учебно-творческой деятельности занимает игровая деятельность. Причем такая деятельность имеет не только занимательную направленность, но и предусматривает активное проявление творческих возможностей детей, таких как творческое моделирование объектов и явлений окружающей действительности; перевод знаний в активное формирование и развитие практических умений и навыков. Результатом такой деятельности выступают творческое художественное отражение окружающей действительности, психологическая пластичность и способность вживаться в образ на основе творческого воображения [Осанина 2012: 2].

Многими исследователями отмечается важность изучения практики вовлечения обучающихся в художественно-творческий процесс в образовательных организациях. Отмечаются результаты влияния художественно-творческой деятельности на обучающихся. К ним можно отнести развитие у детей креативного мышления, способности справляться с различными непредвиденными ситуациями, находить нестандартные решения, умений работать сообща, разрешение проблемных ситуаций, в команде, воспитание чувства ответственности за свои поступки, уважительного отношения к окружающим, формирование культурной, активной, целостной личности и т.д.

Организация данной деятельности опирается на нормативно-законодательную базу (Закон Российской Федерации «Об Образовании в РФ», законопроект «Об образовании в РФ», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России и др.), где в числе важных задач основного и дополнительного образования детей названы становление мотивации к познанию и творчеству, развитие творческих способностей в различных видах и направлениях образовательной деятельности.

В данной статье мы представим процесс вовлечения обучающихся 5 класса в художественно-творческую деятельность в образовательном пространстве МАОУ «Гимназия №1» Октябрьского района города Саратова. В гимназии активно применяются различные формы внеурочной общешкольной деятельности такие, как *дискуссионный клуб, военно-патриотический клуб «Витязи», клуб интеллектуальных игр, медиациентр*, куда входят радиоузел, типография и телестудия.

Телестудия гимназии, регулярно выпускает новостную передачу – «Дневники гимназии», в подготовке которой участвуют многие учащиеся. Кроме того, в гимназии печатается журнал «Гранат» (выходит раз в месяц), также создаваемый учениками разных классов. На базе гимназии в 1990 году был сформирован орган ученического самоуправления под названием «Союз

неравнодушных», а также открыта «Школа лидеров». Данная гимназия – это пространство для всего нового, для апробации современных образовательных технологий, разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса.

Художественно-творческая деятельность обучающихся организуется как на уроках, так и во внеклассной внеурочной работе активными творческими учителями и классными руководителями. Однако на уроках учитель проводит большую подготовительную работу, закладывая фундамент организации творческой деятельности детей, знакомя их с понятием творчества, психологическими аспектами творческого процесса, что позволяет осознанно включаться в данную деятельность.

Так, учителем С. Г. Крыловой в процессе проведения творческих уроков по литературе и русскому языку в 5-х классах (урок-путешествие (по творчеству М.Ю. Лермонтова), урок-игра (по теме «Фонетика»), урок-концерт (по творчеству М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя) и др.) раскрываются различные подходы к понятию творчества и личности творца, рассматриваются возможности сознательного управления творческим процессом, обосновываются способности каждого ученика к творчеству.

Урок-путешествие по литературе, проведённый в данном классе, способствует не только более эффективному освоению темы, но и актуализации собственного детского опыта, знаний по географии, истории, культуре и т.д., развитию воображения, креативного пространственного и аналитического мышления.

Составление учащимися карты путешествия в процессе урока становится важным этапом творческой деятельности и включения личных впечатлений детей, их знаний о писателе. Летом класс совершил поездку-экскурсию на родину М. Ю. Лермонтова вместе с учителем, что послужило основой для проведения данного урока, соединения ярких воспоминаний, эмоций, знаний по различным предметам и творческой работы над продуктом.

Урок-игра позволяет проработать многие моменты затруднений в понимании темы учащимися, актуализирует творческий потенциал, в частности при изучении темы «Фонетика» даже вокальные качества учащихся, а форма урока-концерта помогает совершенствовать у детей навыки выразительного, актёрского чтения художественного текста, а также самопрезентации и самоанализа.

При этом следует отметить положительное эмоциональное отношение учащихся к проблемам творчества, активное участие в их обсуждении, в выполнении творческих заданий.

Результатом качественной работы учителя по включению в творческий процесс на уроках русского языка и литературы стало изменение отношения к домашнему заданию у учащихся, креативность и необычный подход к выполнению стандартных упражнений. Ученики 5 класса самостоятельно придумали и подготовили варианты кроссвордов и ребусов по теме

«Синонимы» и предоставили материал на урок для всех своих одноклассников. Занятие прошло в форме конкурса на решение этих интересных заданий.

Процесс вовлечения учащихся в художественно-творческую деятельность был эффективно реализован учителем и в ходе внеклассной работы. Остановимся на двух конкретных примерах, подтверждающих это.

Первым примером эффективной работы классного руководителя является участие класса в фестивале-конкурсе театральных постановок, который проходил в гимназии, «О доблестях. О подвигах. О славе», посвящённом 75-летию победы в Великой Отечественной войне.

Учитывая возраст учащихся (5 класс – 11-12 лет) и серьёзность, глубину тематики фестиваля, перед классным руководителем стояла сложная задача – донести всю важность памяти великой победы и великого подвига всего нашего народа, заинтересовать, вызвать отклик, творческое вдохновение учащихся, раскрыть таланты каждого и подготовить достойное выступление. Все эти задачи были полностью реализованы.

Для участия в фестивале и в театрализованной постановке, которая носила название «Военных лет живая память», были привлечены родители, бабушки и дедушки учащихся. Это была настоящая коллективная большая творческая работа, которая сплотила класс. Многочисленные репетиции, длительная, тщательная подготовка спектакля помогли, на наш взгляд, не только развитию потенциала, уверенности в своих силах, но и осознанию собственной, личной ответственности у учащихся за общее дело.

Самым трогательным моментом этого конкурса стало даже не само выступление ребят (хотя оно было действительно очень волнительным и мощным по своей энергии), а именно реакция учащихся на своё выступление. После премьеры постановки они написали на доске в классе обращение к своему учителю. «Мы смогли!» - гласила надпись. Это, безусловно, высшая награда и наивысший результат работы классного руководителя.

Именно таким, на наш взгляд, должен быть процесс вовлечения учащихся в художественно-творческую деятельность: эмоциональным, трудным в плане нагрузки, волнительным, осозанным, целенаправленным и, конечно же, результативным. Ситуация успеха в данном случае стимулирует творческое развитие, усиливает интерес к творческому процессу, придаёт уверенности учащимся, вдохновляет на создание новых проектов.

Учащиеся проявили свои вокальные, актёрские способности, показали себя как художники по костюмам, сценаристы, танцоры, хореографы-постановщики и т.д. Такая комплексная работа с детьми позволяет не только раскрыть их творческий потенциал, но и сделать первый шаг на пути к возможной будущей профессии, к пониманию себя и своих интересов.

Другим ярким примером креативной работы классного руководителя является проведение новогодней праздничной акции «Тайный Санта» (или «Тайный Дед Мороз»).

Идея данной акции заключается в том, что в течение декабря учащиеся вытягивают записки с именем своего одноклассника, которому он должен

подготовить подарок. Таким образом, каждый ученик дарит подарок другому ученику, и все получают подарки, но никто не знает, что это будет и от кого.

Такой интересный формат проведения новогоднего утренника имеет ряд минусов. Так, например, это может быть, невозможность в материальном плане подготовки подарка, а также вероятное негативное отношение к подарку или к подарившему его ученику. Но, по нашему мнению, все эти недостатки можно учесть и исправить в процессе более тщательной и продуманной подготовки, обсуждения идеи с родителями и т.д.

Однако несомненными плюсами этой акции являются ощущение настоящего праздника, новогодней интриги, ожидания подарка, преодоление различных ссор и конфликтов (если таковые имеются) в классе, сплочение детского коллектива. Это проявляется и в процессе подготовки мероприятия, украшения класса всеми учащимися, создания новогодних игрушек и гирлянд своими руками, а также разработки праздничного коллажа с фотографиями и пожеланиями детей.

Ход мероприятия выглядел следующим образом. После выступления на общешкольном празднике учащиеся рассаживаются в своём классе (места расположены как в зрительном зале). В классе стоит большая нарядная ёлка, под которой сложены все подарки. Для поздравления учеников входит Дед Мороз и Снегурочка, которые с приветствием и пожеланиями обращаются к классу и родителям. Снегурочка достаёт по одному подарку и называет имя адресата. Этот ученик выходит на своеобразную «сцену» к Деду Морозу и Снегурочке, но чтобы забрать подарок ему нужно прочитать стихотворение или спеть что-нибудь, то есть показать свой талант.

Эта составляющая данного мероприятия является абсолютно импровизационной и характеризует каждого учащегося, служит одним из вариантов вовлечения учащихся в процесс художественно-творческой деятельности. Творчество проявляется не только на стадии подготовки подарка (создание новогодних сувениров и открыток для одноклассников и учителя своими руками), но и также непосредственно в момент его получения и представления своего таланта учащимися, самопрезентация. Дети прекрасно справились с этой задачей и показали себя. Кто-то отлично танцует, поёт русские народные песни, читает стихи, выступает с обращением и поздравлениями классу и т.д.

Так, данная форма работы имеет намного больше плюсов, и представляет собой замечательную возможность для учителя раскрыть таланты учащихся и узнать их с разных сторон, что особенно важно для педагога, который работает с классом недавно и ещё не так хорошо знаком со всеми детьми.

В гимназии используются различные формы коллективной и индивидуальной работы художественно-творческого характера, такие как конкурсы театральных постановок, инсценированного выразительного чтения стихотворений и прозы, проведение нестандартных видов праздничных мероприятий, уроков-путешествий, уроков-концертов и т.д. Учащиеся активно

посещают различные музеи, квесты, спектакли, участвуют в создании коллекций и выставок школьного музея и библиотеки.

Итак, можно утверждать, что процесс вовлечения учащихся в художественно-творческую деятельность является одним из главных направлений в работе учителя в гимназии, поскольку позволяет достичь высоких результатов как учебной, так и в воспитательной сфере.

Благодаря этому, учащиеся становятся более открытыми и активными, с удовольствием включаются в новые проекты и начинания, создаётся атмосфера успешного сотрудничества детей, как со своим классным руководителем, так и с новыми учителями-практикантами.

Студентам, проходившим практику в гимназии удалось организовать в 5 классе мероприятие по русскому языку на тему «Наши имена», в процессе подготовки и ходе которого учащиеся провели небольшое исследование о происхождении и значении своего имени, создали информационный плакат с результатами своей первой научной деятельности. На уроках литературы – осуществить системную работу по изучению творчества Н. В. Гоголя с использованием групповых заданий на анализ прозаического текста.

Во время занятий художественно-творческого характера можно найти подход к каждому обучающемуся, проявить его способности и таланты, раскрыть с разных сторон, помочь поверить в собственные силы, увлечь новыми формами работы, мотивировать для приобретения каких-либо навыков, умений и т.д.

Важно, чтобы на начальной стадии работы в школе у молодого специалиста появилась возможность общения с опытным учителем, который может помочь грамотно организовать процесс художественно-творческой деятельности учащихся с применением разнообразных форм и методов.

#### **Библиографический список:**

Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. 238 с.

Большакова Л. А. Развитие творчества младшего школьника // Завуч начальной школы. 2002. №2. С. 12-16.

Козлова О.А., Лукашенко Н.П. Организация проектной деятельности школьников // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 6-11.

Мотков О. И. Природа личности. Сущность, структура и развитие. М. : Педагогика, 2006. 320 с.

Останина С. А. Художественно-творческая деятельность школьников в образовательном пространстве современной гимназии // Концепт. 2012. №2. С. 1- 9. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-tvorcheskaya-deyatelnost-shkolnikov-v-obrazovatelnom-prostranstve-sovremennoy-gimnazii> (дата обращения: 10.01.2020 г.).

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ИГР

Полина Юрьевна Деханова

педагог-психолог, методист МБУ ДО ЦВР «Парус» г.о. Самара

e-mail: dekhanova.p@gmail.com

В статье рассматривается вопрос внедрения проектной деятельности в профориентационную работу с учащимися – в частности, описывается и анализируется опыт создания и проведения подростками профориентационных игр. Это инновационная практика, которая позволяет детям попробовать себя в различных ролях и развить ряд навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной успешности.

**Ключевые слова:** профориентация, проектная деятельность школьников, профориентационные игры, грантовые конкурсы, дополнительного образование.

## PROJECT ACTIVITIES IN CAREER GUIDANCE: MAKING CAREER GUIDANCE GAMES WITH STUDENTS

P. Yu. Dekhanova

psychologist, methodist, MBU DO TzVR «Parus», Samara

e-mail: dekhanova.p@gmail.com

**Abstract:** The article discusses the aspects of introducing project activities in a career guidance work with students. In particular, the practice of creating and conducting career guidance games by teenagers is described and analyzed. This innovative method allows children to try themselves in various roles and develop a number of skills necessary for further professional success.

**Key words:** career guidance, student's project activities, gamification in career guidance, competition of grants, additional education.

Профориентация старшеклассников долгое время была и остается одной из ведущих задач системы образования. Осознанный выбор профессии в старших классах – залог более серьезного отношения к учебе в вузе или ссузе, а также основа профессиональной успешности в будущем. Однако сегодня, вместе с постоянным усложнением мира и ускорением протекающих в нём изменений, происходит повышение требований к профориентационным мероприятиям и программам.

Современное состояние рынка труда характеризуется снижением возрастного порога профессионального самоопределения; высокой скоростью социальных изменений, необходимостью постоянного повышения компетентности, готовности к переобучению и смене профессии [Фейдл 2016: 35]. Специфика и проблема профессионального самоопределения в подростковом возрасте объективно выражается в слабой степени информированности о рынке труда; в низком уровне рефлексии относительно стратегий поведения на рынке труда, собственных профессиональных склонностей, интересов и навыков; неумении выстраивать траектории профессионального развития; ограниченном доступе к эффективным инструментам профориентации.

Сегодня выбор профессии – это не действие, совершаемое человеком лишь однажды, после окончания школы, а постоянный процесс принятия различного рода решений, которые в совокупности складываются в карьерную траекторию. В этом контексте необходимо дать учащимся знания и навыки, которые помогут им быть «трендвотчерами» для самих себя: уметь разбираться в тенденциях рынка труда, работать с образом своего и общего будущего,

понимать содержание и специфику различных профессий и отраслей, знать о своих актуальных навыках и уметь находить возможности для развития новых. Сегодня перед специалистами по профориентации не стоит задачи дать подросткам «единственно верный» вектор развития, их цель – снабдить знаниями и умениями, которые помогут сориентироваться и быть успешным в постоянно меняющемся «сложном» мире.

Таким образом, специалист по профориентации призван выполнять задачи по профессиональной навигации, создавая гибкую «экосистему» сопровождения подростков, в которую входят различные форматы информирования о профессиях, диагностика, тренинги, профессиональные пробы, общение с экспертами и единомышленниками, а также профориентационные экскурсии.

Перечисляя формы профориентационной работы, отдельно стоит отметить одни из самых результативных и актуальных методов – проектную деятельность учащихся и профориентационные игры.

Главной особенностью «проектного метода» обучения и профессиональной ориентации является ориентирование обучающихся на достижение определенной цели в условиях коллективной работы [Ярошенко 2014]. Основным плюсом проектов является то, что по своей сути это мультидисциплинарный подход, который может учесть интересы каждого ребёнка и предоставить ему именно тот опыт и контент, который ему нужен. Важным компонентом проектной деятельности является включение ребёнка в практику, где он может применить уже существующие у него знания. В процессе работы над общим делом дети учатся самостоятельно принимать решения, просчитывать возможные альтернативы и ставить цели, что косвенно способствует у них развитию осознанности, помогает им в дальнейшем построении карьеры.

Современное прочтение метод проектов получает в контексте применения форсайтов. Голубевым С.В. описан опыт работы в рамках данной технологии с детьми, чья проектная деятельность в итоге выходит за пределы школы. Реализация детскими командами проектов по улучшению качества городской среды позволяет школьникам изменить свою позицию по отношению к городу и общему будущему его жителей [Голубев 2019: 11]. Кроме того, реализация подобных мероприятий помогает искоренить среди молодёжи пассивность и способствует формированию активной, осознанной, авторской позиции.

В Самарской области проектная деятельность активно применяется при решении профориентационных задач. Примерами могут служить программы межрегионального форума «Созвездие IQ–Самарский НАНОГРАД» и Детской академии наук форума iВолга. Степень «имитации» на этих интенсивных выездных мероприятиях снижена практически до нуля, поскольку команды школьников получают максимально полное техническое задание и, выполняя его, достигают результата, востребованного в реальном бизнесе/производстве.



К примеру, на форуме iВолга дети в ходе выполнения проектов могут пообщаться с успешными специалистами региона, представляющими различные отрасли; ознакомиться со спектром задач, которые решают представители той или иной профессии, и попробовать себя в данной деятельности. Детская академия наук не является профориентационным мероприятием сама по себе, однако, она косвенно способствует развитию у детей осознанности в отношении профессионального самоопределения – в процессе работы над проектом, они могут примерить на себя различные специальности и понять, какие задачи им хочется и нравится решать. Для этого по итогам каждого дня на форуме организована рефлексия для участников.

Также в обучении и воспитании весьма велика роль игровых методов. Игра – уникальный механизм передачи и усвоения социального опыта; в рамках игры каждый участник может в безопасной для себя ситуации выявить и осмыслить закономерности, по которым строятся отношения между людьми. Это, в свою очередь, предполагает активное включение каждого подростка в происходящее на занятии, что решает проблему мотивации. Роль ведущего сводится к роли фасилитатора: он поддерживает активность и самостоятельность детей, не высказывает оценочных суждений относительно чужих ответов, а лишь направляет дискуссию. Так, с точки зрения Ю.А. Левады, практически для любой деятельности существует аналог в игровых ситуациях. Между игрой и трудовой деятельностью есть некоторая преемственность (например, юристы уже во время обучения участвуют в игровых судебных слушаниях). Игра может иметь две основные формы – соревнование (или спорт) и театр [Левада 2011: 393]. С одной стороны, участники игры должны конкурировать друг с другом, а с другой – должны быть способны правильно исполнять отведенные им роли. Эти две предпосылки (конкуренция и исполнение ролей) важно учитывать при разработке учебных проектов, направленных на профессиональную ориентацию обучающихся.

Тема профессионального самоопределения сама по себе зачастую вызывает тревогу у подростков, поскольку они испытывают давление со стороны социума, родителей, сверстников и СМИ. Именно поэтому игра как метод работы особенно актуальна в контексте профориентации, поскольку помогает увлечь, заинтересовать ребёнка, и, тем самым, снизить его тревогу по отношению к рассматриваемой теме. Исследования показывают, что игра помогает не только обогатить поведенческий репертуар, развить новые навыки, но и способствует укреплению самооценки и оптимистичному взгляду на мир [Faiella & Ricciardi 2015: 15].

Кроме того, игровое пространство является безопасным, так как в нём человек может совершать ошибки, не боясь серьёзных последствий – это, в свою очередь, помогает пробудить интерес и креативность.

Многие компании используют элементы геймификации на собеседованиях и в процессе оценки персонала – таким образом, умение

включаться в игры живого действия и проявлять в них себя может стать одним из ключевых навыков на пути к профессиональной успешности.

Сегодня спрос на профориентационные игры весьма велик – и предложение на рынке старается соответствовать спросу. Существуют и настольные, и трансформационные игры, и целые игровые комплекты, содержащие в себе инструменты для решения целого перечня задач. Однако, к сожалению, многие из этих игр либо сложны для понимания специалистов, которые не слишком глубоко погружены в тему профориентации (при этом не существует специализированных образовательных программ, которые бы учили их работать с этими инновационными инструментами), либо очень дороги, и далеко не каждое образовательное учреждение может закупить их в необходимом количестве. Следовательно, перед современной системой профориентации стоит двойная задача: не только разработать новые, эффективные инструменты, но и сделать их доступными для специалистов, работающих с детьми.

В контексте привлечения стартового капитала для реализации подобных проектов большим потенциалом обладают грантовые конкурсы. Они выполняют функцию поддержки молодёжных инициатив и порой сопровождают рабочие группы от момента формулирования идеи проекта до этапов его реализации и развития. Подобные мероприятия позволяют участникам не просто получить денежные средства для воплощения своих задумок, но и дают им пространство для поиска единомышленников и наставников, площадку для получения обратной связи и доработки своих проектов. В последние годы многие грантовые конкурсы в качестве своей целевой аудитории выбирают молодёжь – но зачастую речь идёт о студентах и молодых специалистах. Именно поэтому сегодня особенно важно развивать инициативы, поддерживающие творческую и исследовательскую активность школьников. Включаясь в разработку и реализацию проектов, дети получают опыт командной работы, учатся грамотно распределять отведенные ресурсы, планировать и оценивать свою деятельность. Всё это формирует социально активную личность, которая в дальнейшем будет с большей готовностью включаться в инновационную и проектную деятельность (например, на базе выбранного вуза или ссуза), в итоге получая более проработанный и качественный продукт.

В Самаре уже несколько лет существует городской конкурс творческих проектов учащихся «Самара – территория будущего», в котором могут принять участие команды как из школ, так и из учреждений дополнительного образования. Конкурс проходит по семи номинациям, охватывающим такие направления как профориентация, экология, техническое творчество, волонтерство и спорт.

Уже два года подряд МБУ ДО ЦВР «Парус» г.о. Самара принимает активное участие в этом конкурсе. По результатам проектной работы с учащимися и с помощью средств, полученных в рамках гранта, в ЦВР «Парус» было создано две профориентационные игры.

Первая игра, «Profi навыки», предназначена для учащихся 9-11 класса и помогает в необычной и увлекательной форме выстроить с подростками дискуссию о роли профессиональных и надпрофессиональных навыков в успешности специалиста на современном рынке труда. Цель игры – стимулирование у учащихся рефлексии относительно востребованных сегодня профессиональных и надпрофессиональных навыков. С помощью специальных карточек каждый участник может составить наиболее привлекательный для себя профиль умений и качеств, а также соотнести его с возможной будущей профессией. Игра развивает у детей умение оценивать себя и дает первичное представление о навыках, востребованных у работодателей. Также, поскольку сама механика игры предполагает частое взаимодействие участников друг с другом, она способствует развитию коммуникативных навыков и сплочению группы.

В создании данной игры активно участвовала рабочая группа из учащихся 8-9 классов. Дети тщательно изучили материалы, касающиеся soft и hard skills, и на их основе разработали содержание игровых карточек. К созданию дизайна игры была подключена школа изобразительного творчества и дизайна «Радуга» на базе ЦВР «Парус» – среди учащихся старшего звена был проведен внутренний конкурс на лучший макет карточек и игрового поля. Члены рабочей группы впоследствии выступили в качестве играмастеров, проведя данную игру в нескольких школах города.

Таким образом, в процессе реализации проекта учащиеся попробовали себя в многочисленных ролях – игропедагога, дизайнера, координатора проекта, PR-менеджера, тренера. Дети получили новые знания и умения в таких областях как игропрактика, личная эффективность, межличностное общение, модерация групп.

Вторая игра, «Работа мечты», мотивирует подростков к рефлексии относительно своих умений и стремлений, знакомит их с наиболее перспективными отраслями и профессиями Самарской области, развивает у учащихся навыки самопрезентации и прививает им интерес к теме профессионального развития и трудоустройства. Игра вовлекает детей в активную деятельность, мотивирует к размышлениям, а также содержит в себе соревновательный элемент, что делает её в равной степени развлекательным и обучающим мероприятием. Целевая аудитория «Работы мечты» – подростки 14-18 лет. Одновременно в игровой процесс могут быть включены несколько классов. «Работа мечты» с лёгкостью встраивается в любые профориентационные программы и может быть использована как в начале работы (как мотивационное мероприятие), так и в качестве финала (как площадка, где участники смогут применить полученные знания и навыки). Также игра может проводиться и как самостоятельное мероприятие.

В создании игры принимала участие рабочая группа из учащихся 9-11 классов. Дети сами разработали макет баннера и оформление всего раздаточного материала; они принимали участие в создании заданий для участников, а также выступили как играмастеры при презентации игры во

время городской летней профильной смены в одном из детских лагерей. В процессе реализации проекта дети изучили рынок труда Самарской области, выделили ключевые предприятия и наиболее перспективных работодателей, ознакомились с имеющимися вакансиями и требованиями к соискателям. Участники смогли отразить свою стратегию трудоустройства и оценить её эффективность. Также они получили новые знания и умения в таких областях как проведение собеседований, самопрезентация, составление и корректирование своей профессиональной траектории.

Обе игры в настоящее время являются неотъемлемой частью городской проектной инициативы по профориентации, которую реализует ЦВР «Парус», и востребованы в городе и области. На сегодняшний день они проведены более чем в 20 образовательных учреждениях – школах, центрах дополнительного образования и вузах. Кроме того, в перспективе планируется сотрудничество и с частными профориентационными проектами. Ключевые мероприятия инициативы, разработанные сотрудниками ЦВР «Парус» могут быть реализованы на базе различных учреждений в любой последовательности и любом наборе по принципу модульности – тем самым, органично дополняя проводимую на местах профориентационную работу и предоставляя детям необходимый им контент. Команды, принимавшие непосредственное участие в создании профориентационных игр, традиционно привлекаются к их проведению в качестве играмастеров.

Постоянно растущий круг социальных партнёров, востребованность среди образовательных учреждений города мероприятий проектной инициативы и в частности созданных учащимися профориентационных игр свидетельствует о грамотно выстроенной стратегии развития профориентационной работы в городском округе Самара.

#### **Библиографический список**

- Голубев С.В. Детский форсайт. Проектная деятельность школьников по развитию городов [Текст] / С.В. Голубев, М.Ю. Славгородская, В.А. Смирнов. – М.: Грифон, 2019. – 128 с.
- Игровые структуры в системах социального действия. В кн. Памяти Юрия Александровича Левады / [сост. Т.В. Левада]. – М.: Издатель Карпов Е.В., 2011. – С. 381-408.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
- «Проектный метод» как механизм профессиональной ориентации детей и молодежи / Казун А.П., Пастухова Л.С. // Известия МГТУ «МАМИ» №4(22), 2014, т. 5. – С. 202-209.
- Фейдл, Ч. Четырёхмерное образование [Текст] / Ч. Фейдл, М. Бялик, Б. Триллинг. – М.: Сколково, 2016. – 212 с.
- Ярошенко Е.В. Исследовательская работа как основа проектной деятельности. Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 1. С. 164-169.
- Dunwell, I., Lamas, P., Star, K., de Freitas, S., Hendrix, M. and Arnab, S. (2013) A game-based approach to career guidance. In G. Gatzidis, & E. Anderson (Eds). Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES), 2013 5th International Conference;
- Faiella F., Ricciardi M. (2015), Gamification and learning: a review of issues and research, Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.11, n.3, p. 13-21.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИСТОРИЯ И ОПЫТ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА

Екатерина Николаевна Королева

магистрант факультета педагогики и психологии, Курский государственный университет  
e-mail: katerina\_pkkp\_koroleva@mail.ru

В данном исследовании подчеркивается значимость педагогического сопровождения для гармоничного социально-нравственного развития учащихся. Также показано, как общественно-полезная деятельность подростков влияет на их психологическое и нравственное состояние. Рассматривается структура и механизмы социального воспитания в школе. Анализируется научное и практическое наследие известного советского педагога А.Н. Лутошкина.

**Ключевые слова:** социальная педагогика, педагогическое сопровождение, социально-нравственное развитие, история отечественной педагогики, общественно-полезная деятельность.

## PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIAL AND MORAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS IN PUBLIC AND USEFUL ACTIVITY: HISTORY AND EXPERIENCE OF DOMESTIC SOCIAL PEDAGOGY OF THE XX CENTURY

E. N. Koroleva

graduate student of the faculty of pedagogy and psychology, Kursk State University  
e-mail: katerina\_pkkp\_koroleva@mail.ru

**Abstract.** This study emphasizes the importance of pedagogical support for the harmonious social and moral development of students. It is also shown how socially useful activities of adolescents affect their psychological and moral condition. The structure and mechanisms of social education in the school are considered. The scientific and practical heritage of the famous Soviet teacher A.N. Lutoshkina.

**Key words:** social pedagogy, pedagogical support, social and moral development, history of domestic pedagogy, socially useful activity.

Школа, как отражение нравственности и культуры, имеет огромный потенциал для социально-нравственного воспитания подростков. Школа для общества, как глаза для человека. Либо, мы смотрят на мир широко раскрытыми глазами, либо прибываем в неведении и не можем узреть, дальше своего носа. Всюду, в наше время критикуют школу, встаёт резонный вопрос – с чего бы? Явью сегодня стало отсутствие или имитирование социально-нравственного воспитания, ребят крайне тяжело сагитировать на участие в общественно-полезной деятельности. В 1990-е годы и в самом начале 2000-х социально-нравственное воспитание школьников шло на спад. В 2010-е годы этот досадное воспитательное упущение было исправлено. Именно в последние время, остро ощущается нехватка педагогического сопровождения процесса социально-нравственного развития подростка. Таким образом, представляется актуальным рассмотрение способов и условий педагогического сопровождения социально-нравственного развития подростков.

Стоит обратить внимание, на то, что в нашей Курской области к вопросу воспитания юного поколения всегда был устойчивый и повышенный интерес. Вот как, сформулировала задачи и перспективы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения кандидат педагогических наук, председатель комитета науки и образования Курской

области Н.А. Пархоменко: «Сегодня система образования и воспитания Курской области находится на подъёме: строятся новые современные школы и детские сады, внедряются современные образовательные технологии, обеспечиваются все необходимые условия для личностного и творческого саморазвития каждого воспитанника... Понятно, что достижение ответственных задач, поставленных Президентом России В.В. Путиным – выход России к 2024 году в число ведущих экономик мира – во многом обеспечивается в школе, учителем и педагогом дополнительного образования» [3, с. 6-7].

История и опыт российской, и советской социальной педагогики XX века – показывают, насколько важным был вопрос педагогического сопровождения социально-нравственного развития подростков.

Прежде всего, обратим внимание, что наше исследование базируется на следующем утверждении. История и опыт отечественной социальной педагогики XX века, точнее ее советского периода (1922-1991 гг.) – являются несомненными достижениями отечественного образования. Идея о позитивном, эффективном, гуманистическом, демократическом и этическом развитии личности школьника – это синхронизаций идей советских педагогов о социально-нравственном развитии подростков.

Однако, этот базис нашей статьи ставится некоторыми российскими педагогами под сомнения. Так, доктор педагогических наук, профессор В.В. Кумарин утверждал: «Как бы меня не убеждали в обратном, я всё равно буду настаивать: 4 июля 1936 года — день необычный. Это печально памятная дата, и в календарях её надо брать в траурную рамку. Почему? Потому что 4 июля 1936 года марксисты начали тотальную войну против детей» [Кумарин 2019: 7]. Позволим себе не согласиться. Возьмём, на себя смелость и перечислим имена известных советских и российских учёных, которые характеризовали советский период для отечественного образования, — как поэтапное, позитивное и планомерное развитие общей (и социальной) педагогики, пусть и с некоторыми ошибками, без которых невозможен любой общественный процесс. Это такие небызвестные в науке имена, как: Ж.И. Алферов, Т.В. Алентьева, Н.И. Болдарев, Р.С. Бозиев, Л.П. Буева, И.Е. Булатников, З.И. Васильева, Б.З. Вульф, А.В. Иващенко, Б.Т. Лихачев, А.Н. Лутошкин, Т.Н. Мальковская, И.С. Марьенко, А.В. Мудрик, Н.И. Нарочницкая, П.И. Остриков, А.Г. Пашков, З.И. Равкин, В.А. Разумный, А.В. Репринцев, В.А. Слостёнин, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, И.А. Тарасова, Л.И. Уманский, И.Ф. Харламов, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский, М.В. Шакурова и многие другие.

Достаточно сделать, лишь поверхностный анализ отечественной педагогической литературы за последние несколько лет, чтобы понять, что исследователей, считающих историю и опыт советской социальной педагогики удачной – предостаточно.

Как отмечал профессор А.В. Репринцев: «Социальное и нравственное взросление человека всегда сопряжено с поиском ответов на самые трудные вопросы» [Репринцев: 2018]. Именно отсюда, из осознания личностью своей моральной ответственности перед прошлым и будущим, рождается

представление о социальной миссии, о целях и смыслах социального бытия человека.

В своих исследованиях, И.В. Булатников отмечал: «смена социально-педагогической парадигмы породила сбой всей системы общественного воспитания, растерянность всех субъектов социально-нравственного развития детей и юношества, их хаотичное движение к невнятным целям и ценностям» [Булатников: 2014].

Поговорим о сути социально-нравственного пестования личности в отроческом возрасте. Анализ исследования социально-нравственного воспитания позволил нам обосновать его базисные понятийные элементы: социально-нравственное развитие, социально-нравственный опыт, социально-нравственная активность. В процессе социально-нравственного развития подростка происходит его взросления, усиливается его взаимодействие с обществом, поэтапно формируется нравственное сознание. Тут уместно, сконцентрировать внимание на том, что педагогическое сопровождение социально-нравственного развития подростков в общественно-полезной деятельности необходимо разбирать, как механизм.

Не будем гнушаться, основательной и бодрой критики, осмысливая историю и опыт отечественной социальной педагогики прошлого столетия. Например, крупный советский деятель от просвещения и образования А.В. Луначарский — частично порицал систему педагогического сопровождения и всевозможного развития «насельников царских школ». Некоторым советским педагогам, еще «царской закваски», т. е. специалистам старой формации — красный искусствовед и просветитель пришлось не по душе, как раз тем, что жестко критиковал тех работников школы, что стремились нравственно воспитать ребенка, не пытались раскрыть в себе высокого профессионализма и изучать передовой опыт других стран.

Если, коснутся педагогической публицистики Русского зарубежья, то противоположную точку зрения мы находим у С.И. Гессена, знатока эволюции педагогического сопровождения, предвестника кризиса демократических школьных систем в России и Европе. В своих трудах он дал превосходный анализ пересечения философско-просветительской проблемы с социально-политической. Но, он мало уделял внимания общественно-государственной и полезной деятельности подростков.

Вернемся, ко второй половине XX века. Известные отечественные психологи и педагоги говорили о пользе педагогического сопровождения, как для социального воспитания учащихся, так и для оказания им помощи в осуществлении общественно-полезной деятельности, это прежде всего: Н.Ф. Басов, И.Е. Булатников, Б.З. Вульф, О.С. Газман, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, Л.И. Уманский и др.

Современная отечественная наука пришла к выводу, что любое воспитание, не будет полноценным без системного подхода. Важным направлением научных поисков И.Е. Булатникова стал цикл публикаций, посвящённых системному подходу в социальном воспитании, поиску

эффективных моделей, путей и способов социально-нравственного воспитания молодежи, анализу опыта развития воспитательных систем [Булатников: 2012].

Игорь Евгеньевич, как последователь Б.З. Вульфова, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева, размышляет о феномене воспитательной системы, ее специфике в образовательных учреждениях различного уровня и профиля, важнейших факторах системы и реализуемых ими социально-педагогических функциях, содержании деятельности и способах влияния на сознание и поведение юношества, условиях эффективного влияния воспитательной системы на социальное и профессионально-личностное развитие будущих граждан страны [Репринцев: 2017].

Стоит с акцентировать внимание, как глубоко раскрывает суть социально-нравственного развития личности в подростковом возрасте И.Е. Булатников. В своих работах, он дал понять, что создание и обеспечение условий для развития воспитательной системы — процесс чрезвычайно сложный, трудоёмкий, требующий значительных усилий со стороны всех, кто в такую систему включен.

Не будет лишнем, в качестве примера достижения гармонии воспитательной системы с конкретными условиями и обстоятельствами, подробнее остановиться на опыте педагогического сопровождения в социально-нравственном развитии подростков известного отечественного психолога и педагога А.Н. Лутошкина.

Один из основателей «Комсорга» говорил о том, что в коллективе общественно-полезная деятельность, ровно как и социально-нравственное развитие подростка — проходит эффективнее. Анализировал взаимосвязь социального воспитания и поведения подростка в группе.

Анатолий Николаевич всесторонне сканируя психологию группы, открывает завесу тайны группового поведения, его авторская концепция открывает в групповой жизнедеятельности актуальную и потенциальную сферы. [Лутошкин: 1978]. Приоритетное положение в творческом и научном наследии создателя костромского «Комсорга» занимали коллективные эмоции.

Анализируя воспитательные системы, не только с позиции социально-нравственного развития подростка, но и с точки зрения уровня педагогической поддержки, мы не можем не коснуться научного наследия известного советского педагога-реформатора О.С. Газмана.

Собственное видение социальной педагогики представил и Б.З. Вульф. [Вульф: 2010].

Анализ широкого круга теоретических публикаций последних лет, эмпирических материалов и статистических данных, реальная жизнь убедительно свидетельствуют о наличии целого ряда негативных тенденций в развитии морального сознания современного российского общества, в значительной мере осложняющих процесс социально-нравственного воспитания молодежи, формирования ее нравственной культуры.



Серьёзно размышляя, о психологии группы, Анатолий Николаевич открывает в групповой жизнедеятельности актуальную и потенциальную сферы. [Лутошкин: 1977, с. 9].

О связи педагога (вожатого), коллектива (группы) и социально-нравственного развития подростка с общественно-полезными делами велись рассуждения не единожды. Не малое число современных исследователей обращались к этому вопросу в своих работах. Так, профессор А.Г. Кирпичник приводит пример из прошлого, как и с помощью каких способов и механизмов осуществлялась психолого-педагогическое сопровождение социально-нравственного развития подростков [Кирпичник: 2010]. По сути — это было единое ценностно-нормативное поле, которое предполагало погружение в него каждого члена организации.

Здесь, не лишнем будет заметить следующее — оглянувшись окрест нашей школьной системы сегодня, мы можем лицезреть не малое количество детских и молодёжных общественных объединений, но вопрос состоит в том, какое социально-нравственное развитие они привносят в жизнь подростка, и главное, как настраивают ребят на общественно-полезную деятельность.

Необходимо отметить, что стили работы с подростковым коллективом, выработанные в ходе практической деятельности А.Н. Лутошкиным, позволяют педагогу грамотно выстраивать отношения с воспитанникам, оказывать педагогическое сопровождение процессу социально-нравственного развития учащихся, и как главное учитывать реальный уровень развития коллектива, систему отношений в нем.

Анатолий Николаевич заострял внимание в своих статьях над тем, что для коллективная эмоциональная сфера целесообразно соединена в общий поток функционирования группы. Нам представляется что эмоциональная сфера коллектива — это фундамент общих потенциалов коллектива, она не должна анализироваться вне связи, прежде всего с такими его потенциалами как нравственные нормы, сложившееся общественное мнение, организованность, уровень сплоченности и отлаженная система управления.

Грамотные рекомендации костромского гения по управлению психическими состояниями и использования эмоционального фактора в педагогической и организаторской деятельности особенно ценны. Отметим также и вклад Анатолия Николаевича в реализацию идеи содружества воспитателей и воспитуемых в организации совместной жизнедеятельности, дающей педагогический эффект.

Таким образом, как бразильскую школу, нельзя представить без урока физкультуры с мальчиками играющими в футбол, так и нашу российскую школу, мы не должны вообразить себе — без социально-нравственной, трудовой и духовной составляющей. И, подтверждением нашей правоты — служит весь опыт советского периода отечественной социальной педагогики.

Отрадно выделить тот факт, что не все молодые люди закончившие педагогические (классические ВУЗы) приходят в образование от безысходности — мыкаются как герой сказок, фигляр Шабарша. Нет — есть и еще и те, для кого

опыт и традиции отечественной педагогики не пустой звук. Те, кто большую часть своего времени уделяет научному исследованию, для кого школа без социально-нравственного воспитания и общественно-полезных дел, лишь симулякр. И таких педагогов, не мало.

Отдельно хочется, упомянуть, что на научные труды И.Е. Булатникова ссылаются различные российские ученые (педагоги и психологи, историки и социологи, философы и политологи): Е.А. Александрова, М.Г. Агеева, Е.П. Белозерцев, Р.С. Бозиев, А.П. Бредихин, А.Н. Еремина, Г.А. Геллер, Е.В. Деева, О.В. Долженко, И.В. Ильина, И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев, А.Г. Кирпичик, Е.А. Когай, П.И. Королев, М.Н. Коротких, В.Г. Литвинович, М.А. Лукина, П.В. Махинин, С.А. Муравьев, П.Н. Осипов, О.В. Парахина, А.Г. Пашков, В.В. Пашкевич, Г.Н. Подчалимова, А.В. Репринцев, В.М. Розин, А.А. Романов, Т.А. Ромм, С.М. Садовникова, А.П. Трубников, Т.А. Хагуров, А.Н. Ходусов, М.В. Шакурова и многие другие. Не это ли, воистину показатель того, как молодые российские ученые продолжают развивать и находить новые векторы в российской социальной педагогике?

В завершении нашей статьи, следует еще раз отметить, что совершенствуя систему социального воспитания современных российских подростков, обеспечивая педагогическое сопровождение процессу социально-нравственного развития учащихся в их учебной, творческой и общественно-полезной деятельности – организатор этой деятельности (школьный учитель, социальный педагог, вожатый) должен находить свои методы и механизмы работы. Нельзя неукоснительно выполнять лишь одни указания по разрядки сверху. Сочетать в своей работе всё лучшее, что было накоплено русской педагогикой за прошедшее время, избегая формального и ограниченного подхода.

В заключении хотелось бы процитировать слова нашего известного земляка, доктора педагогических наук, профессора А.В. Репринцева о сути социального воспитания в отечественной педагогике и о социально-нравственном становлении личности в современных условиях: «Создание и обеспечение условий для развития воспитательной системы — процесс чрезвычайно сложный, трудоемкий, требующий значительных усилий со стороны всех, кто в такую систему включен. Но и эффект от функционирования системы также очень высок, поскольку система устойчива к различным негативным влияниям» [Репринцев: 2018].

К сожалению формат данной статьи не позволяет проанализировать историю и опыт всей отечественной социальной педагогики XX века, более того, многие великие и замечательные педагоги прошлого, не мало сделавшие для изучения процесса педагогического сопровождения социально-нравственного развития детей и подростков — были упомянуты нами в скользь. А ведь их имена, составляют пантеон славы отечественной социальной педагогики и психологии: Г.М. Андреева, П.П. Блонский, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский, В.Н. Сорока-Росинский, Л.И. Уманский, С.Т. Шацкий и т. д.

Как итог нашего исследования, отметим — в сегодняшнем российском обществе идут поиски качественно нового содержания образования и воспитания подрастающего поколения. Процесс социально-нравственного развития подростков в нашей стране в 2020-е годы, будет требовать от учителей и вожатых, социальных педагогов и психологов, особого, не шаблонного педагогического сопровождения. Надо признать, что этот процесс будет происходить с одновременным обращением к традициям прошлых лет, в том числе, к подзабытой ныне советской традиции социально-нравственного и культурной воспитания подростков в общественно-полезной деятельности. Это, также важно для русского народа сегодня, как и его историческая память. Общественно-полезная деятельность подростков, должна быть возвращена в школьное и дополнительное образование. Ведь, согласно учению первых советских социальных педагогов — личность, должна быть ориентирована на общественно-полезные дела. Следовательно, важнейшей функцией образования является гармоничное развитие и воспитание гражданина. Иными словами социально-нравственное развитие школьника, его духовная высота, наряду со знаниями полученными в школе, должны будут определять всю архитектуру нашего общества, а следовательно и весь облик нашего государства в будущем.

Как учил просветитель Феофан Прокопович, не близость к трону, не горы злата, не дарованное дворянство, не наслаждения телесные, не пышные одежды должны доставлять людям с отрочества благодущие и истинную радость, а плоды духовного благоустройства и доброй совести. Полностью соглашаясь с богословом и писателем в этом вопросе, добавим, что социальное, духовное и нравственное пестование молодых россиян, а также вовлечение их в общественно-полезную деятельность — всё это несомненно будет служить делу укрепления и величию Родины.

Окормлять, заботиться о своих воспитанниках, вот базис на котором бесспорно будет построена наша социальная педагогика будущего, социальная педагогика мудрости и опоры на социально-нравственное развитие.

#### **Библиографический список**

Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. 2009. — №10. — С. 96–113.

Вульф Б.З. О науке и практике воспитания: содержание и организация деятельности. В 2-ух ч. Ч. I. — М.: ИСП РАО, 2010. — 283 с.

Кирпичник А.Г. О психологии и педагогике социального воспитания А.Н. Лутошкина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. —2010. №2. Т. 16. — С. 5-10.

Кумарин В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. М.: Народное образование, 2019. — 624 с.

Лутошкин А.Н. Системная модель коллектива и некоторые принципы исследования групповых эмоциональных потенциалов // Костромской гос. пед. ин-т им. Н.А. Некрасова. Социально-психологические проблемы личности и коллектива: Республиканский сборник трудов.— Ярославль, 1977. — Вып. 48. —С. 20–37.

Пархоменко Н.А. Достижения педагогики и психологии как основа модернизации современной образовательной практики / Этническая социализация детей и молодёжи в поликультурном мире: миссия институтов образования. Материалы международной научной

конференции / Ред. проф. А.В. Репринцева, доц. М.А. Лукина, проф. Л.А. Духова. — Курск: Издательство «Мечта», 2019. —612 с.

Проханов А.А. Время и сроки // Завтра. Выпуск №33 (1340) от 21 августа 2019. —8 с.

Репринцев А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодёжи в исследованиях И.Е. Булатникова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Серия: Педагогические науки —2018. №2 (46).

# НАРОДНАЯ ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УЧЁТА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ирина Владимировна Кошкина

доцент кафедры методологии образования, факультет психолого-педагогического и  
специального образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г.  
Чернышевского

e-mail: kafpndo@mail.ru

Алёна Алексеевна Савочкина

студентка, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: [savochkina.1999@bk.ru](mailto:savochkina.1999@bk.ru)

Статья посвящена проблеме этнокультурного воспитания. Народная игрушка рассматривается как средство этнокультурного воспитания и реализации принципа учёта этнокультурной ситуации развития дошкольников, определенного в стандарте дошкольного образования. Авторы излагают результаты исследования влияния народной игрушки на процесс социализации личности ребёнка.

**Ключевые слова:** народная игрушка, дошкольное образование, этнокультурное воспитание, принцип учёта этнокультурной ситуации развития дошкольников.

## FOLK TOY AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF TAKING INTO ACCOUNT THE ETHNO-CULTURAL SITUATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S DEVELOPMENT

I. V. Koshkina

associate Professor of the Department of educational methodology, faculty of psychological-  
pedagogical and special education, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky

e-mail: kafpndo@mail.ru

A.A. Savochkina

student, faculty of psychological, pedagogical and special education, Saratov state University  
named after N. G. Chernyshevsky

**Abstract:** the article is devoted to the problem of ethno-cultural education. The article considers a folk toy as a means of ethno-cultural education and implementation of the principle proclaimed by the standard of preschool education: taking into account the ethno-cultural situation of preschool children's development. The article reveals the influence of folk toys on the process of socialization of the child's personality.

**Key words:** folk toy, preschool education, ethno-cultural education, the principle of taking into account the ethno-cultural situation of preschool children.

В 2012 году «Закон об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование утвердил первым уровнем общего образования [Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012]. Как и другие образовательные уровни, оно регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС ДО), представляющим собой систему обязательных требований к образовательной программе и дошкольному образованию в целом. В стандарте прописываются задачи, требования и основные принципы дошкольного образования, которые необходимо учитывать педагогическому коллективу дошкольной образовательной организации (далее ДОО). Среди различных принципов отмечаются следующие:

-принцип приобщения детей к нормам и традициям общества, семьи, государства;

-принцип учёта этнокультурной ситуации развития воспитанников ДОО [Федеральный государственный стандарт дошкольного образования].

Данные принципы должны реализовываться в ДОО в рамках этнокультурного воспитания. В свою очередь, этнокультурное воспитание представляет собой процесс, цели, задачи, содержание и технологии которого ориентированы на социализацию личности воспитанника как субъекта этноса, а также гражданина многонационального государства. Этнокультурное воспитание в системе образования позволяет сохранять, транслировать и развивать традиции народа. К средствам реализации этнокультурного воспитания исследователи относят: детские издания (книги и журналы), дидактические пособия, экскурсии, народные игры и игрушки [Захарова 2010: 38]. Данные средства необходимо применять в работе педагогического коллектива ДОО, учитывая специфику этносоциума, в котором живут дошкольники, нормы и традиции таких социальных институтов как: семьи и государства, то есть, опираясь на упомянутые ранее принципы дошкольного образования.

Таким образом, важное значение в этнокультурном воспитании имеют традиции, ценности народа и семьи. В этом ключе народная игрушка выступает своеобразным, неповторимым знаком-этносимволом, который позволяет знакомить дошкольников с ценностями и традициями народной культуры и семьи. Использование народных игрушек в самостоятельной игровой деятельности детей (режиссерских, сюжетно-ролевых играх) способствует передаче и сохранению социального опыта, культуры этносов, традиций семьи [Ефимова 2012: 106]. А сохранение этнических и семейных традиций в настоящее время остро необходимо, потому, что сегодня существуют тенденции глобализации, устраняющие самобытность народов и разрушительные тенденции, влияющие на институт семьи.

Применение народной игрушки и других средств этнокультурного воспитания с учётом этнокультурной ситуации развития детей дошкольного возраста необходимо потому, что территорию Российской Федерации населяют народы разных национальностей. В результате этого во многих населённых пунктах складывается полиэтническая среда, которая может характеризоваться наличием многоязычности, поликонфессиональности, поликультурности [Бабунова 2017: 226]. Учитывая сложившуюся ситуацию, педагогам необходимо формировать этническую осведомлённость детей, то есть знакомить их с традициями и культурой своего и других народов и доносить до сознания, что этническое многообразие - это норма человеческого бытия [Ширяева 2016: 58]. Этнопедагогический подход в построении образовательного процесса способствует тому, что человек, воспитанный в духе народных традиций, знакомясь с традициями других народов, вступает в диалог с позиций уже «присвоенной культуры». [Горина 2015: 93].

Исследователь проблемы этнокультурного воспитания Бабунова Е.С. выделяет ряд условий образовательной деятельности ДОО в многонациональном пространстве. Такими условиями являются:

1. Информационно-методическое обеспечение (проекты поликультурной направленности, культурно-досуговая деятельность, методические разработки и многое другое).

2. Создание и введение в педагогический процесс технологий поликультурного образования (система занятий, включающих разные виды детской деятельности, на базе этнокультурного содержания).

3. Повышение квалификации педагогического коллектива в рамках поликультурного образования и воспитания.

4. Партнёрские отношения с семьями воспитанников (включение родителей, законных представителей в педагогический процесс ДОО, просвещение и формирование их психолого-педагогической компетентности).

5. Работа по созданию и обогащению развивающей предметно-пространственной среды, включающей в себя предметы быта народов, макеты их жилищ, экспозиции в краеведческом уголке, предметы декоративно-прикладного искусства различных народов, национальные костюмы, фотографии, национальные музыкальные инструменты и народные игрушки [Бабунова 2017: 227].

В совокупности с причисленными выше условиями народные игрушки способствуют реализации принципа учёта этнокультурной ситуации развития детей дошкольного возраста в рамках этнокультурного воспитания.

Народная игрушка как любая другая игрушка является предметом игры. Она выполняет развлекательную, развивающую и воспитательную функции, то есть участвует в процессе социализации личности ребёнка. Взаимодействуя с игрушкой, дошкольник познаёт окружающий мир: его объекты и явления, систему взаимоотношений между людьми, проживает и усваивает культурный и общественный опыт. Издавна игрушки, создаваемые народами для детей, несли в своих образах представления взрослых о мире, ценности, традиции семьи и народа. И народная игрушка как элемент воспитания призвана транслировать данные ценности, нормы и представления. При этом она воздействует на все уровни ощущений ребёнка: визуальный, тактильный, звуковой [Ивойлова 2012: 96].

Рассматривая вопрос народной игрушки, её влияния на процесс социализации личности ребёнка, её значимости в реализации принципа учёта этнокультурной ситуации развития детей, следует отметить, что такая игрушка, в дополнение к сказанному ранее, является носителем, неким банком памяти народа, его культуры и истории. Как отмечает Каравашкина И.Е., создателями народной игрушки вкладывались в её образ, символику не просто представления о мире, его объектах и явлениях, а представления об идеальном мире, передаваемые одним поколением другому с помощью игрушки [Каравашкина 2012: 268].

Народная игрушка имеет место и в педагогическом процессе современных ДОО. Об этом свидетельствуют комплексные программы дошкольного образования, по которым выстраивается работа детских садов. Мы проанализировали следующие образовательные программы: «Детство» для детей с рождения до 7 лет, руководители авторского коллектива: Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева; «Мозаика» для детей от 2 до 7 лет, авторы-составители: В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева; «Радуга» для детей от 2 мес. до 8 лет, авторы-составители: С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронов.

Авторы программ «Детство» и «Мозаика» определяют место народной игрушки в образовательной области – художественно-эстетическое развитие. По программе «Детство», чтобы развивать эмоциональный отклик дошкольников на эстетические свойства и качества предметов, формировать интерес детей к народным промыслам, а также создавать образ человека-мастера как создателя иллюстраций, картин, игрушек, предметов быта, педагогам, учитывая психолого-возрастные особенности дошкольников и методические рекомендации программы, необходимо знакомить дошкольников с народной игрушкой. Начиная со второго года жизни, в образовательный процесс по данной программе вводится ознакомление воспитанников с предметами народного декоративно-прикладного искусства: семеновской матрешкой, дымковской игрушкой и т.д. Постепенно народные игрушки не только рассматриваются воспитанниками, но и обыгрываются.

В программе «Мозаика» авторы тоже ставят задачу знакомства дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством, воспитания интереса к нему, с целью наполнения деятельности конкретным образным содержанием. Согласно данной программе, дошкольники, рассматривая народные игрушки, осваивают элементы узоров, костюмов, их семантику, затем изображают орнаменты на бумажных заготовках, силуэтах или выполненных глиняных игрушках.

«Радуга», в отличие от двух предыдущих программ, определяет место народной игрушке, как этнокультурному компоненту, не только в области художественно-эстетического, но и социально-коммуникативного развития. Но при этом, авторами не даётся конкретных методических рекомендаций, оставляя этот вопрос на проработку педагогов, с учётом региональных программ реализации этнокультурного компонента по знакомству воспитанников народным творчеством, национальной культурной, художественными промыслами [Навигатор образовательных программ дошкольного образования].

В рамках исследуемой нами темы мы подготовили и апробировали проект по изготовлению народных игрушек с детьми старшего дошкольного возраста. Целью проектной деятельности было развитие эмоционального отклика дошкольников к традиционным игрушкам русского, казахского и татарского народов, формирование познавательного интереса к особенностям этих народов, их культуре.



В начале работы мы вместе с дошкольниками познакомились с разнообразием русских, казахских и татарских традиционных игрушек. Так для русского народа традиционными являлись тряпичные куклы-пеленашки, куклы-кормилицы, расписные матрёшки, глиняные свистульки и фигурки гжельской, дымковской, филимоновской росписи. Для казахского народа, в виду кочевого образа жизни, занятия животноводством, характерны деревянные фигурки лошади, барана, деревянные оружие, кнут и тряпично-глиняная кукла-куаршак, облачённая в национальную одежду. Татарской народной игрушкой является кукла, изготовленная из шерстяных ниток.

В ходе проектной деятельности, после знакомства с народными игрушками мы вместе с детьми старшего дошкольного возраста на протяжении некоторого времени изготавливали следующие игрушки: русскую тряпичную куклу-пеленашку, казахскую тряпичную куклу и татарскую куклу из шерстяных ниток.

Во время проектной деятельности дошкольники познакомились с различными традиционными игрушками нескольких народов, самостоятельно изготовили такие игрушки. В процессе изготовления они узнали о том, что наши предки бережно относились к игрушкам, не выкидывали их, а ставили их на подоконники, полки, клали в корзины или сундуки, передавали из поколения в поколение. Дошкольники проявляли интерес к народным игрушкам, их орнаментам, символам национальной одежды кукол, задавая вопросы о том, почему народные куклы безликие; почему татарским куклам не давали имён, зачем куклы изготавливались из ткани, а не из пластмассы, как современные, что означают плоские кружочки на костюмах и так далее.

В результате данного проекта мы смогли обратить внимание дошкольников на народные игрушки, их красоту, стимулировать интерес к культуре народов их традициям.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что народная игрушка является предметом, несущим в себе культуру и историю народа, она выступает транслятором традиций, ценностей и культуры народа, семьи, государства. Поэтому необходимо вместе с дошкольниками исследовать народную игрушку, сохранять, развивать и укреплять традиции, используя в её педагогическом процессе.

#### **Библиографический список**

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/1a45a123ee3e2f6e74cac4d567d8881ba35fb291/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/1a45a123ee3e2f6e74cac4d567d8881ba35fb291/).-Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019) "Об образовании в Российской Федерации". (Дата обращения: 11.02.2020).

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/3176a8d5191800ad22c7c45c9b04ba01d366dcd9/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/3176a8d5191800ad22c7c45c9b04ba01d366dcd9/).- Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. - (Дата обращения: 11.02.2020).

Бабунова, Е.С. Особенности образовательной деятельности в поликультурном пространстве дошкольного учреждения/ Е.С. Бабунова// Актуальные проблемы современной науки, техники и образования - 2017.- №2.-С.226-229.

Горина Л.В. Организация художественно-эстетической деятельности дошкольников как культурной практики / Л.В. Горина // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 5. – С. 93.

Ефимова, Д.Г. Кукла как национальное средство этнокультурного воспитания/ Дошкольное воспитание// Д.Г. Ефимова -2012. -№3.-С.105-109.

Захарова, Л.М. Этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста в отечественной педагогике/ Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры: В 2 ч. Ч. 2//Л.М.Захарова.-2010.-№ 6.-С.37-43.

Бабунова, Е.С. Особенности образовательной деятельности в поликультурном пространстве дошкольного учреждения/ Е.С. Бабунова// Актуальные проблемы современной науки, техники и образования -2017.-№2.-С.226-229.

Ширяева, Е.К. Этнокультурная образовательная среда как фактор образования и социализации дошкольников/ Е.К. Ширяева// Современная педагогика: Актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей победителей IV Международной научно-практической конференции.-2016.-№4.-С.57-59.

Ивойлова, Л.В. Влияние народной игрушки на формирование личности ребёнка / Л.В. Ивойлова//Сборник конференции НИЦ социосфера.-2012.-№4.-С.96-97

Каравашкина, М.Е. Народная игрушка как копилка народной памяти/ М.Е. Каравашкина/ приволжский научный журнал.-2012.-№3(23).-С.268-271.

<https://firo.ranepa.ru/navigator-programm-do>.-Навигатор образовательных программ дошкольного образования. - (Дата обращения:15.02.2020).

Логинова В.С., Ганина П.Д. К вопросу о соотношении понятий "образование" и "культура" в историко-педагогическом контексте //Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 6. С. 28-33.

Горина Л.В., Колесниченко Ю.Ю. Профессиональная подготовка воспитателей к проектированию в области художественно-эстетического развития дошкольников //Педагогика искусства. 2015. № 1. С. 133-136

Горина Л.В., Колесниченко Ю.Ю. Проблема оценки качества художественного образования дошкольников //Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 4. С. 144-152.

## **ФЕСТИВАЛЬ «НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ ЭКСКУРСОВОДОВ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК**

Виктория Юрьевна Майорова  
методист МБУ ДО ЦВР «Парус» г.о. Самара  
e-mail: [metodkabinet-cvr@yandex.ru](mailto:metodkabinet-cvr@yandex.ru)

В статье рассматривается вопрос внедрения в образовательный процесс школьников среднего и старшего звена, а также студенческой молодёжи инновационных культурных практик. Этот формат организации внеучебной деятельности сегодня позволяет сформировать в ребёнке личностные качества, необходимые для его осознанного саморазвития. Позиция автора раскрывается через анализ реализуемой на территории Самары и Самарской области на протяжении 6 лет практики фестиваля «Новое поколение экскурсоводов».

**Ключевые слова:** культурная практика, дополнительное образование, экскурсионная деятельность, разработка маршрута, фестиваль «Новое поколение экскурсоводов», принцип «дети – детям».

## **FESTIVAL «NEW GENERATION OF GUIDES» AS A PEDAGOGICAL PARADIGM IN THE FIELD OF CULTURAL EDUCATIONAL PRACTICES**

V. Y. Mayorova  
methodist MBU DO CVR «Parus», Samara  
e-mail: [metodkabinet-cvr@yandex.ru](mailto:metodkabinet-cvr@yandex.ru)

**Abstract.** The article considers the issue of introducing innovative cultural practices into the educational process of middle- and highschoolers', as well as students'. This form of extracurricular activities is a way to develop personal qualities, which are necessary for a child's conscious self-development. The author's position is revealed through an analysis of the practice of the festival «New Generation of Guides» that has taken place in Samara and the Samara Region for the last 6 years.

**Key words:** cultural practice, additional education, excursion activities, route development, festival «New Generation of Guides», principle «children to children».

Рассматривая современное образование как культууроориентированную, культуурообразующую среду, нацеленную на активный поиск эффективных путей использования существующего культурного пространства, окружающего подрастающее поколение в повседневности, педагогическое сообщество призвано решать вопрос включения в реальную действительность обучающихся новых оригинальных форм взаимодействия с социумом.

Наиболее эффективным здесь сегодня представляется дополнительное образование, нацеленное на расширение горизонтов освоения и присвоения обучающимися существующего социального опыта. Не регламентированное федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОСами), дополнительное образование предоставляет право и возможность детям вести одновременно познавательную и творческую деятельность за пределами обязательной учебной программы.

Современная школа строго соблюдает единые определённые законодательно требования к качеству предоставляемой образовательной услуги. При этом ФГОСы в основном ориентированы на организацию учебной

деятельности; воспитательная составляющая здесь прослеживается как сопутствующая. Обязательная сегодня в общем образовании внеурочная деятельность призвана организовывать ряд активностей, направленных на успешное освоение учащимися основной образовательной программы. Включая в себя разнообразные направления активностей и видов деятельности, внеурочные мероприятия в школе, тем не менее, не столь эффективны, т.к. с одной стороны, педагоги здесь в первую очередь выступают в роли предметников, и подчас уровня их компетентности не достаточно для достижения желаемого результата, а с другой стороны, основное времяпрепровождение детей в школе отведено под обучение.

Учреждение дополнительного образования является профильным в части организации образовательного процесса по индивидуальному, личному выбору каждого желающего посещать то или иное объединение с целью интеллектуального, духовно-нравственного, физического совершенствования через грамотную организацию свободного времени.

Специалисты в современной педагогике дополнительного образования максимально ориентированы на инновационные формы организации образовательного процесса. Так, одним из актуальных способов взаимодействия между педагогом и обучающимся в учреждении дополнительного образования стал феномен культурной практики. Включение ребёнка в подобный вид деятельности прогнозирует как результат его готовность в дальнейшем к осознанному саморазвитию.

Здесь под практикой мы понимаем взаимодействие различных форм социального опыта. Их компиляция в плоскости одной практики позволяет участникам процесса пережить некий новый опыт.

При этом в основе практики как таковой лежат реальные действия участника, нацеленные на формирование продуктивного взаимодействия с тем или иным объектом. Активность взаимодействия определяется личной заинтересованностью субъекта практики, уровнем его духовных потребностей. Образовательная практика осуществляется путём взаимодействия между взрослыми и детьми. В своей основе практика имеет межпредметную составляющую. В результате реализации практики возникает преобразование пространства и объектов практики.

Культурные практики – это единовременные или регулярные пробы новых форм деятельности субъекта с целью реализации его потребностей и интересов.

Очевидно, что культурные практики являются в первую очередь формой работы именно для учреждений дополнительного образования. Ведь «в культурных практиках дети самостоятельно, по своей инициативе и на основе своих индивидуальных желаний, интересов, потребностей, способностей, умений осваивают доступные им виды деятельности и способы поведения» [Лыкова 2016: 94]. Таким образом, обучающиеся получают возможность инициировать собственные действия, анализировать и осмысливать формирующий их повседневность социальный опыт.

«В контексте дополнительного образования практика трактуется как культурное событие, организуемое педагогами и учащимися, развивающееся в культурной среде и расширяющее опыт конструктивного и творческого поведения в культуре» [Культурные... 2015: 12].

Ярчайшим примером культурной практики, реализуемой уже шестой год МБУ ДО ЦВР «Парус» г.о. Самара, является фестиваль «Новое поколение экскурсоводов». Идея фестиваля возникла в 2015 году в условиях реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ туристско-краеведческой направленности и участия Центра внешкольной работы «Парус» в реализации городской проектной инициативы в рамках Стратегии развития городского округа Самара до 2025 года.

Одним из приоритетных векторов развития города и области в целом является формирование масштабного туристского кластера. Именно поэтому проектное направление «Мой город – мой дом» стало потенциальной площадкой для стартапов многих культурных практик.

Одной из востребованных со стороны учащихся старших классов дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ стала программа «Школа юного экскурсовода», которая перед детьми, посещающими объединение, максимально раскрывает теоретические основы экскурсионного дела, методологические основы разработки нового экскурсионного маршрута, формирует багаж практических предпрофессиональных навыков. Таким образом, обучающиеся в течение двух учебных лет максимально погружаются в тонкости профессии экскурсовода, сопрягая полученные теоретические знания с практической деятельностью по разработке авторской тематической экскурсии.

Принимая в расчёт подобный подход к организации учебного процесса, перед руководителями объединения «Школа юного экскурсовода» и методистами ЦВР «Парус», курирующими туристско-краеведческое направление, остро встал вопрос о закреплении интереса детей, посещающих объединение, к одной из наиболее актуальных и перспективных для региона профессий. Как следствие было принято решение о создании продуктивной площадки для реализации профессиональных проб обучающихся через участие в фестивале «Новое поколение экскурсоводов».

Став многогранной и масштабной культурной практикой сегодня, в 2015 году фестиваль предназначался в основном для реализации полученных в ходе образовательного процесса знаний, умений и навыков учащимися объединения «Школа юного экскурсовода». Именно эта аудитория стала первичной целевой группой. Однако уже при разработке положения первого фестиваля, организаторы сочли педагогически целесообразным привлечь к участию в нём и иных детей старшего школьного возраста, а также студентов вузов и ссузов города, склонных к повышенной творческой и исследовательской деятельности и заинтересованных историей своей малой родины. Здесь большую роль сыграла не столько позиция здоровой конкуренции, но массовое внедрение в образовательный процесс школ г.о. Самара краеведческих дисциплин на

разных возрастных ступенях (как силами учреждений дополнительного образования, так и самих общеобразовательных школ).

Подобная позиция повлекла за собой необходимость организации специалистами Центра внешкольной работы «Парус» обучающих мероприятий для потенциальных участников фестиваля из сторонних образовательных организаций. Стоит отметить, что до инициативы Центра по расширению спектра образовательных услуг туристско-краеведческой направленности в основной массе в учреждениях дополнительного образования г.о. Самара и области этот сегмент был представлен туристскими объединениями. В штате же ЦВР «Парус» имелось на тот момент несколько человек, являющихся квалифицированными экскурсоводами – теоретиками, методистами и практиками.

Уровень подготовки, который они давали учащимся «Школы юного экскурсовода», заведомо ставил этих детей в выигрышную позицию. Тем более, что среди педагогических работников сторонних образовательных организаций, которые могли бы выступать научными руководителями начинающих экскурсоводов, компетентных в этом направлении деятельности специалистов тоже не существовало.

Центр внешкольной работы «Парус» организовал цикл обучающих мероприятий для учителей, педагогов дополнительного образования и детей – потенциальных участников фестиваля, а также их родителей, которые могли выступать тьюторами и кураторами детей при их подготовке к фестивалю. Всего обучение прошли 40 человек (взрослых и детей).

В последующие годы специалистами ЦВР «Парус» совместно с МБОУ ОДПО «Центр развития образования» г.о. Самара проводились также профильные курсы повышения квалификации для педагогических работников: в 2016 году – «Технология организации экскурсионно-краеведческой деятельности» (36 часов) с охватом 45 слушателей и в 2017 году – «Основы школьного музееведения и экскурсионной деятельности» (36 часов) с охватом 68 человек.

Положительная динамика в обучении показала и закономерную положительную динамику в количестве участников фестиваля и качестве предлагаемых на суд горожан и экспертной комиссии экскурсий.

Так, если в финале первого фестиваля приняли участие 26 начинающих экскурсоводов, которые представили 15 экскурсий для 500 человек; юбилейный пятый фестиваль, проходивший в 2019 году, в очном этапе представлял экскурсантам 28 новых тематических маршрутов, которые провели 85 начинающих экскурсоводов, посетили мероприятие в целом 850 человек.

Фестиваль «Новое поколение экскурсоводов» за пять лет существования стал многогранной культурной практикой, которая предполагает не только освоение обучающимися теоретико-методологических основ экскурсоведения, но и их активное погружение в историко-культурное пространство города и региона.

Одной из неотъемлемых составляющих разработки нового экскурсионного маршрута является исследование исторической, культурологической, искусствоведческой базы своей малой родины. Определение узкой темы для создания нового экскурсионного продукта возможно лишь только через глубокое погружение участников практики в ретроспективу развития города и области в целом. Подготовка контрольного, а затем и индивидуального текста по маршруту обязывает начинающих экскурсоводов вести учебно-исследовательскую деятельность, изучая официальные краеведческие источники.

Востребованность фестиваля в социуме предопределила расширение творческих горизонтов для потенциальных участников: со временем положение фестиваля предоставило возможность создания маршрутов на иностранных языках: английском, немецком, французском. В рамках просветительской деятельности среди участников культурной практики организаторами был проведён мастер-класс «Знакомство с чешским». К подготовке и оцениванию маршрутов на иностранных языках привлекались профильные специалисты – представители Английский клуб «Easy English», Центра французского языка и культуры «Alliance Française de Samara». Номинация «Экскурсия на иностранном языке» приобрела особую актуальность в 2018 году – в преддверии ЧМ по футболу, матчи которого в том числе проходили в и Самаре. Нужно отметить, что несколько маршрутов, подготовленных и апробированных начинающими экскурсоводами в рамках фестиваля, оказались интересными для гостей города в период Мундиаля.

Отдельно организаторы фестиваля со временем выделили номинации «Экскурсия в формате «квест» и «Туристская прогулка». Интерактивная форма подачи материала экскурсоводом для современной аудитории является наиболее продуктивным форматом, ориентированным на максимальное усвоение услышанного материала. Непосредственное включение экскурсанта в деятельностное знакомство с маршрутом глубже погружает его в информационное поле, и на уровне эмоциональной памяти фиксируется большее количество услышанного.

Географическое расположение Самары, её природные особенности стали основой для развития регионального туризма, в том числе и среди школьников. Поэтому вполне закономерной оказалась номинация, дающая возможность знакомить население не только с объектами, расположенными на урбанизированной территории городского округа, но и в зелёных зонах и на лоне природы.

Важнейшим достижением фестиваля стало созданное в 2016 году экскурсионное бюро «Волжский парус», в состав которого вошли дети, окончившие объединение «Школа юного экскурсовода» и успешно показавшие себя на фестивале. Маршруты, удостоенные призовых мест, стали востребованными среди школ города. И обучающиеся, входящие в состав экскурсионного бюро, успешно представляли их своим сверстникам по принципу «дети – детям». Показателем успеха деятельности «Волжского

паруса» стало предложение от городской администрации принять участие в мероприятиях, посвящённых празднованию 430-летия областного центра – дети приняли участие в городском проекте «430 шагов из истории Самары». Здесь они получили возможность практиковать в качестве начинающих экскурсоводов со сборными разновозрастными группами.

Развитие фестиваля как городской культурной практики дало возможность самарским школьникам попробовать себя не только в качестве экскурсоводов, но и координаторов, фотографов, корреспондентов, блогеров, рекламистов, которые принимали непосредственное участие в продвижении мероприятия и информировании о нём. Таким образом «Новое поколение экскурсоводов» за несколько первых лет стало популярным в городе и области культурным событием.

Немаловажным достижением фестиваля является массовое вовлечение взрослых в юношескую и молодёжную практику. Участники не только имеют руководителей в лице педагогов и родителей, не только постоянно взаимодействуют с профессиональными экспертами, на сегодняшний день у фестиваля есть постоянная аудитория из числа горожан, которые не один год посещают экскурсии, дают обратную связь как организаторам, так и самим детям, зачастую делятся известными только им уникальными самарскими историями.

Фестиваль «Новое поколение экскурсоводов» имеет статус открытого. Поэтому несколько лет подряд в нём принимают участие и дети из сельских населённых пунктов Самарской области. Дети и руководители имеют возможность пройти предварительную подготовку как в очном формате, так и дистанционно через вебинары. Ребята из сёл рассказывают о своей малой родине, интересных событиях и личностях, связанных с их местом жительства. Экспертная комиссия для оценивания маршрутов на территории области выезжает непосредственно на место. Такая возможность предоставляется и желающим горожанам.

Стабильный интерес, существующий к фестивалю «Новое поколение экскурсоводов» как среди потенциальных участников, так и среди постоянных и потенциальных экскурсантов свидетельствует о его социальной значимости.

Анализ каждой отдельно взятой составляющей рассмотренной нами культурной практики позволяет экстраполировать эти выводы и говорить о целесообразности фестиваля «Новое поколение экскурсоводов», а также необходимости его дальнейшего развития как определённой педагогической парадигмы.

#### **Библиографический список**

Культурные практики в пространстве Санкт-Петербурга. Методические рекомендации по реализации внеурочной деятельности. – СПб., СПб АППО, 2015. –1 64 с.

Лыкова И.А. Сущность культурных практик и их значение для развития ребёнка // Педагогика искусства. 2016. №2. С.92-97.



# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Елена Евгеньевна Морозова

доктор биологических наук, доцент, заведующая кафедрой начального естественно-математического образования, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: moroz@san.ru

Надежда Сергеевна Ковылова

учитель начальных классов МБОУ «Прогимназия № 237 «Семицветик»  
e-mail: KovylovaNS@mail.ru

В статье акцентируется внимание на вопросах развитии образовательной деятельности в условиях экологообразовательного пространства. Представлен опыт работы учащихся начальной школы в рамках реализации проекта «Живая карта Земли Саратовской». На примере выявления экологических смыслов исследования образовательного пространства показаны возможности учащихся по оцениванию функционального состояния городских и природных территорий области.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, начальная школа, гуманистический характер образования, экологообразовательное пространство, городской парк.

## EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF ECOLOGICAL EDUCATION SPACE

E. E. Morozova

doctor of biological Sciences, associate Professor, head of the Department of primary natural-mathematical education, faculty of psychological-pedagogical and special education, Saratov national research state University named after N. G. Chernyshevsky  
e-mail: moroz@san.ru

N. S. Kovylova

primary school teacher «PROGIMNAZIYA № 237 «Semizvetik»  
e-mail: KovylovaNS@mail.ru

**Abstract.** The article is focused on the issues of the development of educational activity in the ecological education space. The experience of students primary school in the framework of the project "Live map of the Saratov region" is presented. On an example of the identification of ecological meanings of the education space study, the possibilities of students to assess the functional state of urban and native territories of the region are shown.

**Key words:** educational process, primary school, humanistic character of education, ecological education space, city Park.

Главной целью современного образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся окружающем мире. Это обуславливает необходимость постановки вопросов о развитии образовательной деятельности в условиях различных пространств. Внимание к рассмотрению понятия «пространство» в рамках различных подходов усиливается, когда новыми ведущими принципами государственной политики в образовании становится гуманистический характер образования. В связи с этим и выдвигается идея создания образовательного пространства, способного обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления.

Феномен образовательного пространства является объектом изучения для многих социально-гуманитарных и естественных наук. Существует множество

толкований понятия «образовательное пространство» как совокупности сред, условий, факторов, обстоятельств, средства и цели деятельности человека и др.

Образовательное пространство является тем видом педагогической реальности, которое позволяет находить оптимальные (особенно в региональных условиях) пути развития образования, сочетающие его адаптивные ресурсы и эффекты опережения. Образовательное пространство как педагогическая реальность обязательно включает представления о специфике педагогической деятельности, поддерживающей образовательные события, направленные на развитие личности в многомерном мире (Леонова, 2008).

Экологообразовательное пространство можно рассмотреть как важный фактор, включающий субъектов в экологическую деятельность в контексте рассмотрения взаимосвязи и взаимозависимости истории человечества и истории природы; определение в качестве важной цели системы образования коренного изменения человеческого сознания. Однако, это возможно только тогда, если образование предложит школам и обществу системное, многоаспектное, инновационное видение нового, где определены: центральная идея, ядро содержания образования, источники современных методов работы, общекультурная и деятельностная направленность обучения, нацеленные на развитие качеств личности, которые обеспечивают ее готовность и способность к экологически безопасным действиям в окружающей среде.

С возникновением объективной необходимости реализации целей и задач национального проекта «Экология» возникает вопрос - по какому пути должно идти развитие экологического пространства как фактора развития образовательного процесса в нашем регионе?

В 2005-2019 гг. ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратовское региональное отделение общественной организации «Всероссийское общество охраны природы» при поддержке Министерства природных ресурсов и экологии Саратовской области, Комитета общественных связей и национальной политики Саратовской области на базе образовательных учреждений г. Саратова и области (в рамках внеурочной деятельности школьников) реализовали социальные проекты: «Школа добрых дел», «Мир комнатных растений», «Зеленая Аллея Памяти»; «Зеленая Красавица»; «Сохраним природный парк «Кумысная поляна»; «Тайны городского парка»; «Лес своими руками: за лесными семенами», которые направлены на коллективное решение региональных экологических проблем. Однако для усиления социальных эффектов образовательных результатов необходимо дальнейшее развитие взаимодействия участников образовательного процесса, их социальное партнерство в рамках экологообразовательного пространства.

Предложен проект «Живая карта Земли Саратовской» как активизирующий процессы укрепления социальных связей и реализующий технологии комплексной оценки функционального состояния городских и природных территорий области средствами школьного экологического

мониторинга на основе интеграции социокультурных и экологических знаний (Морозова, Опарин, Исаева, 2017).

Приведем пример участия в реализации проекта «Живая карта Земли Саратовской» воспитанников прогимназии № 237 «Семицветик» г. Саратова в 2019 году.

Первоначально всем участникам проекта были розданы маршрутные листы, на которые они должны были нанести объекты природы и социокультурной деятельности людей, которые привлекли их внимание по дороге от школы до дома. Ребята с удовольствием принялись за работу. На рисунках-схемах «Дорога от школы до дома» они нарисовали магазины, машины, спортплощадки, мосты и др. Из 25 человек, принявших участие в данной работе, только 5 учеников нанесли на рисунки растения (деревья, кустарники, травы). 20 человек не обозначили ни одного природного объекта. Видимо, проходя мимо зеленых насаждений, ребята просто их не замечают.

Тогда к ребятам за помощью обратились сказочные герои «кракозяблики». Они попросили ребят помочь им собрать информацию о состоянии «зеленых уголков» родного края и составить «Живую карту Земли Саратовской».

После беседы «Тайны природы родного края», ученики сделали вывод, что создания природы (растения в скверах и аллеях, отдельно стоящие деревья вдоль дорог, растения парковых зон, зеленые газоны вдоль домов, насекомые, птицы и др.) занимают важную роль в нашей жизни. Ребята решили выяснить, какие объекты природы ближайшего окружения требуют охраны и заботы.

Вторым этапом работы было наблюдение за «зелёным уголком», который находится недалеко от дома наших учащихся. Ребята вели наблюдение за растениями и животными «зеленых уголков», описывали его расположение, решали какой деятельностью (познавательная, природоохранная, эстетическая) можно организовать в «зеленых уголках». Данные заносили в листы наблюдений.

Работа оказалась сложной и трудоемкой для первоклассников, не все у них получалось. Тем не менее, она заинтересовала ребят. Оказалось, что вокруг протекает очень насыщенная жизнь, которую мы, иногда не замечаем, проходим мимо. Сравнив результаты индивидуальных наблюдений, ребята пришли к выводу, что значимым зеленым объектом города является парк «Липки». Мы решили организовать групповое исследование территории парка.

Осенним днём мы, вооружившись планшетами, оказались на территории городского сада «Липки». Целью исследования было: познакомиться с животным и растительным миром городского сада «Липки», понять какие проблемы есть на сегодняшний день и узнать, как часто посещают его саратовцы.

Из литературных источников мы узнали, что городскому саду «Липки» в этом году исполняется 195 лет. Закладка сада была начата в 1825 году около кафедрального собора, который был сооружен в 1815 – 1826 годах в память о победе русского оружия в Отечественной войне 1812 года. На его месте сейчас

расположен стадион «Динамо». Первоначально название сада было «Александровский бульвар». Но поскольку бульвар был засажен преимущественно липами, его стали называть «Липки». Сад «Липки» были первым общественным садом в городе. Однако долгое время он не спасал посетителей от зноя и пыли. (дорожки в саду были грунтовыми; уходу за зелеными насаждениями не уделялось должного внимания). Поэтому в саду были построены два павильона для чистки одежды, чтобы жители после прогулки могли привести себя в порядок.

В 1876 году в «Липках» было высажено 2000 деревьев различных пород.

Первоначально ограда сада была деревянная, но к 1900 году её заменили на железную. Ограда представляет художественную ценность. Она изготавливалась мастерами Александровского ремесленного училища и сохранилась до наших дней.

Освещение в саду было керосиновое, но к 1909 году было заменено электрическим. В это же время появилась светящаяся реклама с показом картин Третьяковской галереи и реклам различных торговых фирм. Постепенно городской бульвар «Липки» приобретал вид, приближенный к современному. В саду был установлен шахматный павильон, открыт читальный зал, выстроен летний кинотеатр.

К.Федин, наш саратовский писатель, в своих романах приводит описание сада «Липки»: «...в городе был большой бульвар с двумя цветниками и английским сквером с павильонами, где кушали мельхиоровыми ложечками мороженое, домиком, пили кумыс и йогурт. Аллеи, засаженные сиренями и липами, вязами и тополями, вели к деревянной эстраде, построенной в виде раковины. По воскресеньям в раковине играл оркестр. Весь город ходил сюда гулять. Бульвар назывался «Липками»...».

Разделившись на группы, мы приступили к работе. Обследовали разные виды деревьев и кустарников, произрастающие в саду, подсчитали их количество: туя – 54; клен -29; ясень – 29; вяз -31; можжевельник -2; карандашное дерево-7; жасмин – 5; сирень-8; липа-95; каштан-92; ель- 101; ива-3; береза-18; дикая смородина – 6; тополь -1; акация- 41; жимолость-3; дерн-3; боярышник -4; груша-2; дикий виноград-12; рябина-6; яблоня-5; лиственница - 8.

Так, в саду больше всего произрастает елей (101), лип (95) и каштанов (92). Действительно основная порода, которая произрастает на территории сада сегодня – липа. Сейчас в парке ведется замена старых деревьев и кустарников новыми, на клумбах высажены цветы.

После знакомства с растительным миром сада, мы решили познакомиться с животными парка. Из обитателей парка мы встретили воробьёв и голубей, которые не боятся посетителей. В укромных уголках сада мы наблюдали синичек, сорок. Реже – поползней и горлиц. Для ворон парк - место ночлега. В приходом вечера они начинают возвращаться в сад, занимают свои места на деревьях. Вся территория наполняется их криками. Мы заметили, что на ветвях

деревьев парка висят кормушки, а на стволах красуются скворечники и синичники. Наблюдали за фазанами, которые населяют зооуголок сада.

Мы опросили посетителей парка, задали вопросы: Как часто вы бываете в парке? Что больше всего вас здесь привлекает? Что бы вы хотели изменить в парке? Было опрошено 35 взрослых (гуляющих по парку) и 15 учеников (3-4 классов) нашей школы (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты опроса посетителей парка «Липки»

Взрослые (посетители парка)		Дети (ученики школы)	
Как часто вы бываете в парке?			
Регулярно	23	Регулярно	
Часто	8	Иногда	
Иногда	4	Редко	1
Что Вас здесь больше всего привлекает?			
Красивая природа	29	Игровые зоны	
Детские площадки	14	Ничего	
Свежий воздух	4		
Что Вы хотели изменить?			
Создание зон для курящих	2	Побольше горок и качелей	
Побольше лавочек	2	Создание научного центра	
Больше зон отдыха для детей	5	Не закрывать на зиму аттракционы	
Скульптуры сказочных персонажей	1	Ничего	
Лучше следить за чистотой	1	Завести на территории белочек	
Побольше цветов	2		
Все устраивает	26		
Завести на территории белочек	1		

В ходе опроса взрослых мы выяснили, что посетители бывают в парке регулярно. Большинство из них любят природу, отмечают ухоженность сада, ничего не хотели бы менять. Учащиеся в парке «Липки» бывают редко. Но те, кто бывает с родителями по выходным дням, хотели бы улучшить зоны отдыха и развлечений. Мы призадумались, а что будет, если в парке будут развиваться только зоны отдыха и развлечений? Что останется от природной зоны парка? Между посетителями и обитателями парка возникнут явные противоречия. Стало очевидным, что у парка должна быть программа развития природной зоны. Но кто будет заниматься проблемами парка и как?

На помощь пришли наши сказочные друзья «кракозяблики». Они рассказали нам, что парк выполняет важные культурные функции в жизни города (экологическую, эстетическую, рекреационную, здоровьесберегающую, образовательную, патриотическую, исследовательскую и др.). Люди будут посещать парк, если будут развиваться его культурные функции. Можно разработать разнообразные модели парка будущего: парк - сад, парк-лаборатория, парк-фабрика кислорода, парк – Зеленая Аллею Памяти, парк – школа под открытым небом, где важную роль будут играть не только посетители парка, но и его обитатели. Ребята решили, что им по силам разработать проект парка – будущего «Парк - школа цветущей липы». Обсудили много вопросов: кто, чему и как будут учить в такой школе? Эта школа займет важное место на «Живой карте Земли Саратовской».

Таким образом, в ходе образовательного процесса в рамках экологообразовательного пространства у субъектов экологического и образовательного действия происходит понимание своих возможностей, соединяются личностные и социальные аспекты действий, происходит оценивание и осмысление целостного результата деятельности.

#### **Библиографический список**

Леонова О.А. Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 1 (25). С. 9-12.

Морозова Е.Е., Опарин М.Л., Исаева О.А. Экологообразовательный проект «Живая карта Земли Саратовской». Учебное пособие для учащихся школы. Саратов. Издательство: ИЦ «Наука» 2017. 90с.

Привалко И.И., Вербицкая Н.В., Кошкина И.В. Особенности реализации программы "здоровье" в дошкольной образовательной организации //В сборнике: Гуманизация образовательного пространства сборник научных статей по материалам международного форума. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. 2018. С. 117-124.

## КЕЙС ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ К ПОЛИСУБЪЕКТНОМУ УПРАВЛЕНИЮ

Виталий Олегович Порошин

аспирант кафедры социальной работы, педагогики и психологии,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
e-mail: tu134\_vitalja@mail.ru

В статье рассматривается кейс технологическое обеспечение образовательного процесса как условие повышения эффективности подготовки курсантов военных вузов к полисубъектному управлению. Также рассматривается история возникновения метода кейсов, их структура и положительное влияние на эффективность профессиональной подготовки специалистов. Большое внимание уделяется ситуационным упражнениям, как необходимой составляющей части всех проводимых занятий. Приводятся примеры таких упражнений и применяемых при этом педагогических приемов.

**Ключевые слова:** кейс технологическое обеспечение, военное профессиональное образование, метод кейсов, полисубъектное управление.

## CASE TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR PREPARATION OF COURSES FOR POLYSUBJECT MANAGEMENT

V.O. Poroshin

graduate student of the department of social work, pedagogy and psychology,  
South Ural State University for the Humanities and Education  
e-mail: tu134\_vitalja@mail.ru

**Abstract.** The article discusses the case of technological support of the educational process as a condition for increasing the effectiveness of training cadets of military universities for multi-subject management. Also considered is the structure of the history of cases and their positive impact on the effectiveness of professional training. Much attention is paid to situational exercises, as a necessary component of all classes, and examples of such exercises and pedagogical techniques used are given.

**Key words:** case technological support, military professional education, case method, multisubjective management.

На современном этапе развития вооруженных сил, предъявляющем более высокие требования к скорости и правильности принятия организационных решений профессионализм военного специалиста определяет не только безупречность владения профессиональными навыками, но и владение грамотной речью, способность управлять процессом общения и умение направить его в нужное русло, нестандартность мышления, умение работать и быстро принимать решения в критических ситуациях, способность всестороннего анализа возникшей ситуации, обладание комплексом готовых решений и действий.

Это обусловило необходимость внедрения новых технологий и методов в систему подготовки военных специалистов для частей и подразделений всех родов войск и видов Вооруженных Сил Российской Федерации, отличающихся самостоятельностью, изобретательностью, способных быстро анализировать возникающие сложные ситуации и принимать рациональное решение по их разрешению.

При реализации компетентностно-ориентированного подхода к процессу обучения, предписанного ФГОС ВПО, возникает проблема трансформации

приобретенных в процессе обучения знаний и умений в профессиональные и профессионально-специальные компетенции. Эффективность такой трансформации напрямую зависит от применяемых методов обучения

Профессиональная деятельность военного специалиста неизбежно приводит к тому, что он становится руководителем определенного подразделения или службы, что подразумевает организационно-управленческую деятельность и зависимость эффективности функционирования всей группы от правильности принятых решений. Субъективность и необдуманность таких решений может повлечь за собой не только снижение эффективности деятельности своего и взаимодействующих подразделений, но и привести к нештатным ситуациям вследствие ошибочных действий подчиненного личного состава.

Также, если принятие решения возлагается на руководителя, имеющего низкий уровень организационно-управленческой компетенции, то такие руководители могут допускать принятие ошибочных решений и, при этом не осознавать собственные ошибки в силу низкого уровня своей квалификации.

В связи с этим становятся актуальными исследования, посвященные методам повышения эффективности организационно-управленческой деятельности через эффективное взаимодействие с подчиненными, в том числе, через полисубъектное управление.

Значимыми для нашей статьи являются работы, посвященные проблемам организации совместной деятельности субъектов (Т.П. Галкина, Е.И. Головаха, Я.Л. Коломинский и др.). Кроме того, целесообразно рассмотреть работы, посвященные психолого-педагогическим основам полисубъектного взаимодействия (И.В. Вачков, И.Н. Обозов В.А. Сластенин и др.), развитию групповых субъектов (А.А. Деркач, А.И. Донцов, Ю.П. Платонов), а также самоуправления (Я.Л. Коломенский, И.С. Кон, В.А. Соснин и др.).

В рамках данной статьи определим потенциал использования метода кейсов при формировании готовности курсантов военных авиационных вузов к полисубъектному управлению.

Метод кейсов (case-study) (с английского «case» - случай, дело, пример) является проблемным методом обучения. Появившись в начале XX века, он применялся в сфере медицины и права. Позже, в Гарвардской школе бизнеса метод использовался при обучении маркетингу и менеджменту. В зарубежной системе образования термин «case» понимают «пакет документов». Преподаватели организуют решение проблемной ситуации студентами, заключающееся в постановке перед ними задачи и организации ее обсуждения, в ходе которого рассматриваются различные варианты её решения.

В основе данного метода лежат идеи Д. Дьюи об использовании ситуаций, возникающих в повседневной жизни для организации образовательной деятельности по подготовке к решению практических задач «Вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы» [Дьюи 2000].



Ученые нашей страны с методом кейсов впервые познакомились в 1924 году. В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей по экономическим дисциплинам, на которой рассматривались вопросы применения различных методов обучения, в их числе был и метод проектов (метод казусов).

С тех пор метод кейсов применяется в практике высшей школы.

В рамках нашего исследования мы опираемся на определение метода кейсов А. Долгорукова. Метод кейсов – «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций» [Долгоруков 2019].

Метод кейсов, являясь составляющей частью интерактивной формы обучения, при формировании готовности курсантов к полисубъектному управлению применяется как средство обучения и контроля и способствует развитию у обучающихся самостоятельной активности, инициативы и творческого подхода к решению задач. Особенности интерактивного обучения посвящены труды П.Д. Гаджиева [Гаджиева 2011], Е.А. Запорожец [Запорожец 2010], Ю.В. Козырева [Козырев 2011] и др. К педагогическим особенностям интерактивного обучения относятся:

- совместная деятельность преподавателя и курсантов;
- единое творческое пространство;
- согласованность в выборе методов и средств обучения;
- двухсторонняя связь между обучаемыми и предметом обучения и их взаимное влияние;
- взаимопомощь, товарищество, взаимответственность.

В процессе работы над решением кейсов все без исключения курсанты оказываются вовлеченными в работу, имеют возможность вместе анализировать и принимать решения по поводу того, что изучают, а также наблюдают возможные последствия своих решений. Образовательный процесс осуществляется в атмосфере, приближенной к реальной профессиональной деятельности. Такой формат обучения активизирует интерес, стимулирует творческий подход и индивидуальную активность каждого курсанта, оказывает положительное влияние на результативность процесса, обеспечивают обратную связь с обучающимися, позволяют сформировать у них прочные умения, а также позитивное отношение к деятельности и уверенность в себе.

Кейсы, в зависимости от решаемых ими задач делятся на групповые и индивидуальные.

Групповые кейсы – метод обучения, при котором курсанты объединяются в одну группу (в рамках условного полка или эскадрильи) для решения общего проблемного вопроса. По результатам решения кейса и доклада выставляется оценка каждому участнику группы. В этой работе особую значимость приобретает проявление ответственности, умение взаимодействовать в коллективе, инициатива, лидерские качества.

Индивидуальные кейсы – метод обучения, при котором каждый курсант решает собственную проблемную ситуацию, несет за нее персональную

ответственность, проявляя творчество, самостоятельную активность и изобретательность.

При использовании метода кейсов как средства проверки и контроля результатов обучения осуществляется анализ конкретных ситуаций, реальных проблем, в процессе которого актуализируются знания, опыт, умения, проявляются личностные качества обучающихся.

Обязательными элементами каждого кейса являются брифинговая, исполнительная и завершающая части.

Брифинговая (инструктивная) часть содержит в себе краткое описание предстоящих задач, условий их выполнения, распределение и содержание участвующих ролей, а также дополнительные вводные.

Исполнительная часть кейс-задания представляет собой непосредственно процесс решения проблемной ситуации, состоящий из дискуссий участников, выработки управленческого решения и выступления с докладом.

Завершающей частью кейс-задания является перечень сопровождающих вопросов и заданий для дополнительного решения, прогностический анализ принятых решений.

При этом, стоит отметить, что в рамках нашего исследования решение кейсов подразумевает осуществление организационно-управленческой деятельности, что обуславливает необходимость наличия у обучаемых сформированных знаний и умений в области организации и управления подчиненными. В связи с этим мы сформулировали и научно обосновали качественные критерии, а также показатели сформированности у обучаемых готовности к полисубъектному управлению.

Первый качественный критерий получил название “когнитивный”, в него входят:

- знание сущности ПУ, его особенностей, основные принципы и механизмы реализации и др.;
- вспомогательные знания в области психологии и педагогики, влияния, управления и др.;
- специализированные знания в области организационно-управленческой деятельности в соответствии с должностной инструкцией;

Второй качественный критерий под названием “личностный” включает в себя:

- коммуникативность (осуществление диалога с начальниками и подчиненными, направленного достижение определенной цели);
- эмоциональная устойчивость, эмпатийность, рефлексивность (оценка организационно-управленческих ситуаций, их причин, возможных вариантов их решения);
- организованность, дисциплинированность (осуществление планирования и реализации своей деятельности и деятельности подчиненных с прогнозированием возможных последствий).

Для полноценного развития всех вышеперечисленных показателей были разработаны специализированные ситуационные упражнения, проводимые в

начале каждого занятия. Ситуационные упражнения по своей структуре аналогичны кейсам, но при этом их основными отличительными особенностями являются высокая скорость решения (до 10 минут) и упрощенная возможность изменения исходных данных для проведения регулярных упражнений. Решение ситуационных упражнений может проходить в форме мозгового штурма, дискуссии и др. Выбор упражнений определяется тематикой решаемых на занятиях кейсов.

В качестве примера таких ситуационных упражнений можно привести упражнение на эмпатию и рефлекссию, сущность которого заключается в том, что в начале занятия обучаемым показывают отрывок из фильма, в котором разыгрывается определенная организационно-управленческая ситуация. После просмотра этого отрывка курсанты анализируют поведение персонажей и стараются определить их психическое состояние (подавленность, агрессия, волнение, страх и др.) и мотивы их деятельности, предлагают альтернативные варианты решений сложившейся ситуации. Выполнение таких упражнений способствует развитию умений анализа поведения собеседника и повышению уверенности в себе при взаимодействии с ним.

В рамках нашего исследования также выполнялись упражнения на развитие таких личностных качеств как организованность (“анализ стиля лидерства”, “дерево целей” “SWOT-анализ” и др.) и коммуникативность (“слепое слушание”, “рисование фигур”, “поручение задание подчиненному”).

Кроме всего прочего, реализация кейс технологического обеспечения предполагает использование совокупности приемов в соответствии с содержанием кейсов и решаемыми задачами, а также педагогической ситуацией, особенностями обучаемых, индивидуальным стилем педагогической деятельности преподавателя. В программе допускается объединение применяемых приемов.

При этом, стоит отметить, что позитивный эффект от применяемых педагогом приемов будет проявляться при условии соответствия их ценностным ориентирам обучаемых и их внутренней мотивации на осуществление образовательной деятельности. Это обуславливает осуществление педагогического стимулирования в процессе обучения как организационно-педагогического условия повышения эффективности применяемых приемов [Порошин 2019].

Поэтому в рамках проводимого нами исследования применяемые приемы были разделены на приемы, направленные на организацию деятельности и общения курсантов в классе (“общение по правилам”, “взаимопомощь”, “обмен ролями” и др.) и на приемы, направленные на развитие субъектности и творческого подхода через взаимодействие педагога и обучаемых (“ролевая маска”, “обнажение противоречий”, “прогнозирование развития ситуации”).

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что кейс технологическое обеспечение подготовки курсантов военных вузов к полисубъектному управлению позволяет повысить эффективность образовательного процесса через знакомство обучаемых с организационно-

управленческой деятельностью своей будущей профессии, а также возникающих в ней типовых проблемах и типовыми вариантами их решения через полисубъектное управление, стимулируя комплексное развитие личности и оказывая, таким образом, положительный эффект на результат всего образовательного процесса.

При это стоит отметить что эффективность реализации кейс технологического обеспечения зависит от нескольких факторов:

- коммуникативных навыков преподавателя, проводящего занятия и его профессиональной компетенции;
- профессионализма разработчика кейсов;
- периодичности проводимых занятий и рациональности выбора времени их проведения;
- индивидуализации образовательной программы с учетом познавательных способностей как для всей группы, так и для каждого обучаемого;
- плавности наращивания сложности кейсов и регулярности проведения соответствующих ситуационных упражнений;
- корреляции учебных ситуаций в кейсах с организационно-управленческими ситуациями реальной профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

Гаджиева П. Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового обучения // Инновации в образовании. 2011. № 1. С. 81-87.

Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Режим доступа: <http://evolkov.net/learn/methods/case.study.html>. [Дата обращения: 24.12.2019].

Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. 2000. № 8. Режим доступа: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Dewey/Dewey\\_Schools\\_of\\_Future.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm). [Дата обращения: 20.12.2019].

Запорожец Е. А. Интерактивные методы профессиональной подготовки студентов – будущих государственных служащих // Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 76-79.

Козырев Ю. В. Модель проведения уроков на основе технологии решения проектных задач // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2011. № 6. С. 60-68.

Порошин В.О. Квазипрофессиональная среда, как организационно-педагогическое условие эффективного формирования готовности к полисубъектному управлению // Военный научно-практический вестник. 2019. № 1 (10). С. 38-43.

## РОЛЬ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ХОРЕОГРАФОВ

Инга Эрленовна Рахимбаева

доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой теории, истории и педагогики искусства, директор Института искусств СГУ имени Н.Г. Чернышевского

[rachimbaeva\\_inga@mail.ru](mailto:rachimbaeva_inga@mail.ru)

В статье рассматривается роль импровизации в профессиональной подготовке хореографов в вузе искусств. Именно импровизация помогает в развитии креативности, творческого мышления и потенциала будущих хореографов через познание лучших образцов, методик и техник ведущих современных направлений танца. Развитие способности к танцевальной импровизации является важной составляющей работы над современным танцем, т.к. именно эта способность помогает развивать танцевальную выразительность и отзывчивость на музыку обучающихся.

**Ключевые слова:** импровизация, современный танец, подготовка хореографов, синтез стилей и приемов, прием и метод.

## THE ROLE OF IMPROVISION IN PREPARATION OF CHOREOGRAPHERS

I. E. Rakhimbaeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory, History and Pedagogy of Art, Director of the Institute of Arts of SSU named after N.G. Chernyshevsky

[rachimbaeva\\_inga@mail.ru](mailto:rachimbaeva_inga@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the role of improvisation in the training of choreographers at the university of art. It is improvisation that helps in the development of creativity, creative thinking and the potential of future choreographers through the knowledge of the best examples, techniques and techniques of the leading contemporary areas of dance. The development of the ability to dance improvisation is an important component of work on modern dance, as it is this ability that helps to develop dance expressiveness and responsiveness to the music of students.

**Key words:** improvisation, modern dance, training of choreographers, synthesis of styles and techniques, technique and method.

Сегодня целью высшего профессионального образования становится формирование личности специалиста нового типа, облик которого обретает адекватную форму его профессиональной компетентности и социальной адаптации на рынке труда. Это касается и высшего образования в области культуры и искусства. Мы наблюдаем тенденцию, где опосредуется связь данного образования и мироотношения студентов с современной социокультурной средой. Это проявляется в таких аспектах, как возрастание личностного начала в процессах реализации художественно-творческой деятельности и восприятия художественных «продуктов» данного вида деятельности; доминировании познавательной, воспитательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной функций культуры и искусства при профессиональной подготовке специалиста; ориентация студента на выработку индивидуального подхода к восприятию мира и художественных ценностей культуры и искусства и др. [Ануфриева 2003: 141].

Студентов творческих специальностей готовят к различной художественной деятельности, закладывают объем профессиональных знаний, формируют позитивный опыт культурного взаимодействия.

При этом нужно помнить, что высшее учебное заведение при подготовке специалистов сталкивается с проблемой динамичности и сложности современного рынка труда, которые в настоящее время выдвигают свои требования к качеству профессиональной образовательной подготовки. Образовательный процесс подчиняется объективным законам развития современного общества. Выпускники должны сочетать в себе высокий уровень общих и профессиональных знаний и социальную зрелость, осуществлять профессиональную деятельность качественно в контексте личностного творческого осмысления.

Все вышеперечисленное, безусловно, способствует профессиональному становлению творческой личности. В этом контексте важна и удовлетворенность от деятельности, и расширение возможностей реализации своих профессиональных навыков. Ведь именно это обеспечивается рост человека в профессии.

Опираясь на вышеизложенное важно отметить, что импровизация является важной составляющей профессиональной подготовки хореографов. И связано это с тем, что импровизация представляет собой мощный инструмент развития креативности мышления. В связи с тем, что в основе импровизации лежит синтез различных техник танца, это может служить взаимообогащению и использованию разнообразия любых хореографических стилей и техник в целом.

Танцевальная импровизация стала активно развиваться и применяться в процессе создания новых хореографических произведений в начале XX века. Часто при изучении литературы по проблеме [Гиршон 2014, Даренская 2016, Новак 1999, Запора 2012] можно найти представление импровизации как исследовательского творчества в хореографическом искусстве. Ведь импровизация проявляется в процессе исполнения хореографического произведения и может рассматриваться и как прием творческой деятельности, и как метод обучения художественному творчеству. Импровизацию называют «танцем настоящим» или «спонтанной хореографией». Для нее характерно умение выгодно использовать пространство, свое тело и его возможности, уровни взаимодействия с партнерами по танцу.

В высказываниях многих известных исполнителей можно найти мнения о том, что импровизацию следует рассматривать как компонент творчества, который придает креативную направленность процессу художественного образования (Мен Мун), что танец должен быть естественным продолжением человеческого движения, отражать эмоции и характер исполнителя, импульсом для появления танца должен стать язык души, это и есть важные составляющие импровизации.

Особое место импровизация занимает в практике изучения современного танца. Проведя анализ рабочих программ направления подготовки 52.03.01 «Хореографическое искусство», профиль «Искусство современного танца», можно отметить, что такие дисциплины как «Композиция и постановка современного танца», «Техники танца модерн», «Танцевальная импровизация»

и другие направлены на то, чтобы сформировать профессиональные навыки и умения в освоении стилистических особенностей, лексического материала и исполнительского мастерства современной хореографии, развить творческое мышление и творческий потенциал будущих педагогов-хореографов через познание лучших образцов, методик и техник ведущих современных направлений танца, особенно импровизации.

Почему же именно современный танец дает огромные возможности для формирования исполнительских умений будущего танцовщика? Скорее всего, это связано с тем, что современный танец отличает многожанровость и отсутствие четко обозначенных стилевых особенностей исполнения. Обучение современной хореографии дает возможность непосредственного переживания танца. Фокус восприятия может меняться во время творческого процесса; оно может быть кинетическим, слуховым или зрительным. Исполнитель должен использовать не только перечисленные виды восприятия, но и различные уровни его осознанности в качестве стратегии своей работы. В данном случае важна внутренняя рефлексия и опытное переживание в качестве творческого стимула. В то же время современный танец предназначен для того, чтобы исполнитель мог наиболее полно показать возможности своего тела. Современный танец также отличается свободной пластикой и новым текстовым наполнением. Хореографы современного танца для обучения студентов вырабатывают собственные методики преподавания, основой которых стали техники известных мастеров танца прошлого века. В танцевальный процесс включено все тело исполнителя, когда основные идеи и линии танцевальной драматургии постановщика воплощаются танцовщиком с помощью предлагаемой им танцевальной лексики, когда импровизация становится главной чертой предлагаемой постановки.

Это позволяет говорить о том, что развитие способности к танцевальной импровизации является важной составляющей работы над современным танцем, т.к. именно эта способность помогает развивать танцевальную выразительность и отзывчивость на музыку обучающихся. Во время выполнения заданий на импровизацию у студентов активно развиваются пространственные и временные ориентиры. При этом выполнение заданий требует быстрого принятия решений, стремительной реакции, внимания, инициативы и решительности. Включая импровизацию в работу по формированию пластического языка будущего танцовщика, занятия импровизацией не только совершенствуют профессиональные навыки обучающихся, но и воспитывают уверенность в себе, способность к самовыражению, предотвращает появление и развитие различных психологических комплексов.

Возникнув в начале XX века, импровизация сегодня становится одной из ключевых составляющих современного танца. Импровизационные методы используются в качестве средств создания и постановки хореографии. Они универсальны, т.к. повышают общий уровень технического совершенствования танцовщика. Это объясняет обязательное включение импровизации в учебный

процесс подготовки танцовщика, что помогает повысить качество его профессиональной подготовки.

Не следует забывать и то, что такую возможность представляет современный танец, который может передать всю глубину и философское осмысление человека в мире. А импровизация помогает выразить индивидуальность через пластику тела, позволяющую передать эмоциональную и двигательную выразительность художественного образа произведения.

Изучая роль импровизации в подготовке хореографов в современной системе высшего образования, важно уделять большое внимание знакомству с творчеством современных мастеров, работы которых отличает синтез стилей и приемов различных танцевальных культур, обогащение выразительных средств хореографического языка всем многообразием двигательных способностей человека.

Благодаря изучению лексики современного балетного театра, можно отметить, что в настоящее время существует два главных источника пластических идей и форм, две основные тенденции их взаимодействия. Это придание технически сложным движениям большей пластичности, и использование их функциональности и экспрессивности в качестве новых изобразительных средств хореографии, а также, усложнение выразительных движений технически и усиление их пространственности и динамичности.

Импровизацию, являющуюся обязательной составляющей современного танца, можно представить, как компонент творческой деятельности, сопровождающий процесс создания художественного произведения - от формирования замысла до исполнения, его воздействия на зрителя. Импровизацию можно представить и как многоуровневую систему. Тогда на институциональном уровне она представлена как подсистема человеческой деятельности; на функциональном - деятельность в подсистеме протекает по законам творчества; на социальном уровне данный феномен диалектически связан с традицией, с опытом, выступает как средство обучения, как тип публичного творчества и как самостоятельный жанр, в котором наиболее полно выражен рассматриваемый феномен.

Изучение литературы по проблеме [Здор 2010, Даренская 2016, Рунин 2011] представляет возможным выявить суть импровизации как спонтанного, индивидуального воплощения авторского произведения, зависящего от состояния исполнителя в момент его создания. Возможна ли такая импровизация в хореографии? Конечно, да. Но в этом случае обычно исключается возможность использования новых движений, исполнитель передает только хореографический текст, созданный хореографом и зафиксированный на репетициях.

В то же время суть танцевальной импровизации все-таки в мгновении, отзывчивости, взаимодействии и пр. Именно поэтому импровизацию называют «танцем в настоящем», «спонтанной хореографией», «воплощением того, что приходит», что означает выбор среди возможностей, присутствующих в



данный момент, в противовес исполнению определенного материала, выбранного заранее.

Рассмотрев пути и формы работы по развитию навыков импровизации в процессе изучения современного танца на примере опыта работы педагогов-хореографов кафедры теории, истории и педагогики искусства Института искусств СГУ имени Н.Г. Чернышевского, было отмечено, что очень важно научить студентов придумывать свои лексические движения или позы. Педагогам при этом важно научить использовать различные уровни, придумывать статичные позы, или бесконечное движение, научить работать с пространством и временем и т.д.

Существует масса упражнений на развитие навыков импровизации. Рассмотрим некоторые из них.

При выполнении упражнения «скульптуры» студенты по очереди выходят в центр зала и, становясь в какую-либо позу, создают общую скульптурную группу. Таким образом, первый человек выходит и выстраивает любую позу, а каждый последующий как-бы достраивает пазл, находя удачное взаимодействие с предыдущим. Упражнение статичное, но тем не менее оно является импровизацией, т.к. нацелено на приобретение навыков быстрой смены поз, умению креативно мыслить, способствует проявлению собственной инициативы.

Очень хорошо развивают навыки импровизации упражнения в парах. Это может быть диалог, выполняемый движениями поочередно то первым, то вторым партнером. Ведется как-бы разговор на языке движений под определенную музыку. Когда меняется характер музыки, соответственно меняется характер и подача движений. Это упражнение учит работе в паре, развивает способность чувствовать и передавать в движениях эмоциональную составляющую музыки, помогает в создании образа.

Еще одно упражнение в парах на контактную импровизацию, которое эффективно развивает навыки импровизации – это импульсы. При выполнении этого упражнения один из партнеров является ведущим, другой – ведомым. Ведущий как-бы посылает импульс ведомому, мягко подталкивая, задает ему вектор движения. Здесь также используется работа с весом, так как ведущий передает при подталкивании ведомому часть своего веса. Ведомый, получив импульс, развивает и продолжает движение уже в своем направлении. Ведущий в это время тоже продолжает движение. Это упражнение учит чувствовать партнера, использовать вес собственного тела, учит работе в пространстве.

Приведем еще одно упражнение с использованием пространства, выполняемое в технике импровизации. Это спонтанное перемещение по диагонали зала, задаваемое (по желанию педагога) в разных уровнях. Например, в партере. Можно попросить при выполнении этого упражнения воспроизвести какой-либо образ, например, змеи. Это упражнение также учит двигаться в пространстве, ощущать его.

Таким образом, анализ роли импровизации в подготовке хореографов позволяет отметить, что именно овладение навыками импровизации позволяет развивать самостоятельность, креативность, внимание, умение управлять своим телом, развивать исполнительскую технику и мастерство. Важно помнить, что каждый танцор индивидуален и каждый раз выполняя одну и ту же задачу получается разный результат. Так же, как и уникально тело танцора, также уникальна и та импровизация, которая им создается. И каждый раз, когда меняешь задачу танцору, сразу «включается» новая эмоция, которая тут же изменяет предыдущую форму «телесного сооружения» на неповторимо новую, и эта метаморфоза происходит на глазах, очень быстро, в условиях «здесь и сейчас». Занятия по импровизации обучают навыкам, но также требуют от обучающихся привыкания к процессу импровизации, к концентрации и фокусировке. Они должны быть способны видеть и реагировать на то, что они видят.

#### **Библиографический список**

- Ануфриева Н. И. Народная художественная культура в музыкально-образовательном пространстве вуза: учебное пособие / Н. И. Ануфриева. Тула: Тул. полиграфист, 2013. 390 с.
- Гиршон А. Танцевальная импровизация / А. Гиршон. М.: АСТ, 2014. 56 с.
- Даренская, Н. В. Импровизация как одна из форм развития хореографического искусства / Н.В. Даренская // Культурология и искусствоведение: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 42-43.
- Запора, Р. Импровизация присутствует / Р. Запора. М.: Альманах 1, 2012. 345 с.
- Здор С. Точка навигации. Техника импровизации в современном танце / С. Здор. Красноярск: Изд-во Вайдермана, 2010. 117 с.
- Контактная импровизация: хрестоматия // сост. Д. В. Голубев; Алт. гос. ин-т культуры, каф. хореографии. Барнаул : Изд-во АГИК, 2017. 59 с.
- Моргенрот Д. Структурная танцевальная импровизация / Д. Моргенрот [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://girshon.ru/article/strukturnaya-tantsevalnaya-improvizatsiya-otryvki-iz-knigi-dzhojs-morgenrot>
- Новак С. Размышления о танцевальной импровизации / С. Новак // Танцевальная импровизация: Альманах. 1999. №2. С.25-28.
- Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин. М.: Аст, 2011. 177 с.

# РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Эльвира Рахимгалиевна Садрова

магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский  
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: [sadrova.elvira@yandex.ru](mailto:sadrova.elvira@yandex.ru)

Логинова Вера Степановна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования, факультет  
психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный

университет имени Н. Г. Чернышевского

e-mail: [log-vs@yandex.ru](mailto:log-vs@yandex.ru)

В статье актуализируется роль использования информационных технологий в процессе управления образовательной деятельностью обучающихся. Рассматриваются методы и формы использования информационных технологий для оценки и контроля знаний, а также изучения нового материала.

**Ключевые слова:** управление, контроль, оценка, информационные коммуникационные технологии, образовательные результаты

## THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE CONTROL AND EVALUATION FUNCTION OF MANAGING EDUCATIONAL ACTIVITY OF TRAINERS

E. R. Sadrova

undergraduate of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the  
N.G. Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: [sadrova.elvira@yandex.ru](mailto:sadrova.elvira@yandex.ru)

V.S. Loginova

candidate of pedagogical sciences, docent, associate professor department Methodology of  
education, of the faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the N.G.

Chernyshevsky Saratov State University

e-mail: [log-vs@yandex.ru](mailto:log-vs@yandex.ru)

**Abstract.** The article actualizes the role of information technology in the management of educational activities of students. Methods and forms of using information technologies for evaluating and controlling knowledge are considered.

**Key words:** management, monitoring, evaluation, information and communication technologies, educational results

Информационные технологии сегодня охватывают все сферы нашей жизни. Поток информации в современном обществе настолько огромен, что процесс обработки и использования информации, не обходится без помощи ИКТ. В образовательный процесс всё настойчивее врываются элементы информационных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии предполагают совокупность методов, устройств и производственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации. Исходя из этого, понимание роли использования ИКТ в образовательном процессе имеет центральное значение.

Во множестве публикации, таких авторов, как Антипова А.Н., Королев А.Л., Никитаева Т.В. и на разных уровнях обучения, внедрение

информационно-коммуникационных технологий рассматривается как короткий путь к улучшению образования [Никитаева 2019: 239-242].

Информационные технологии – это также неотъемлемая часть функции контроля и оценки образовательных результатов обучающихся, как одной из важнейших управленческой функций образования. Действительно, одним из основных составляющих процесса обучения является контроль усвоения знаний обучающимися. Он демонстрирует, насколько прочно усвоены знания, как на уроке, так и в системе уроков, а также вносит коррективы в управление образовательным процессом. Оценка – это сопоставление знаний, умений и навыков с теми представленными критериями в учебной программе общеобразовательного учреждения. Информационные технологии позволяют оптимизировать процесс обучения, увеличивая насыщенность образовательного процесса, а также на данный момент играют роль помощника на всех этапах обучения [Королев 2017: 222].

В настоящее время учителю необходимо соответствовать требованиям, которые выдвигает информационное общество. Поэтому учителя все лучше осваивают компьютерные технологии, чтобы эффективно применять их в организации учебной деятельности. Учителю нужно внимательно изучить возможности программных учебных продуктов перед разработкой уроков.

Сейчас сложно представить урок без использования информационных коммуникационных технологий. Применение ИКТ позволило существенно преодолеть жесткость традиционных систем образования, а также создать открытое образовательное пространство, в котором учащийся самостоятельно выстраивает свою траекторию обучения.

Проведение уроков с применением информационных технологий является мощным стимулом в процессе обучения. Подобные уроки активируют психические процессы у обучающихся: внимание, память, восприятие, мышления, при этом также стремительно активизируется познавательная деятельность.

Педагог должен постоянно стремиться улучшить свои навыки, поэтому ему не нужно останавливаться на разработке одних лишь презентаций и использовании готовых цифровых образовательных ресурсов.

Важно знать, что ИКТ можно практиковать на разных этапах урока и вне уроков вообще: в качестве инструмента актуализации знаний учащихся; как опору при объяснении нового или повторения изученного материала на основном этапе урока; как возможность отдохнуть и сменить вид деятельности (физкультурная минутка); как дистанционную проверку домашнего задания и обеспечение совместной деятельности учащихся вне класса.

Ввиду того, что недостаточная техническая оснащенность классов все еще остается проблемой для многих школ, более продуктивным является использование ИКТ в рамках текущего контроля знаний.

Современная школа требует организации такого учебного процесса, который побуждал бы каждого ученика к самоанализу своей деятельности, основываясь на принятые критерии, побуждал к поиску решения проблемы, а

также формировал собственную позицию. Практика показывает, что эффективным средством служат элементы информационно-коммуникационных технологий [Чочуева 2019:325-330].

Как было отмечено выше, к значимым элементам процесса обучения относится контроль знаний и умений учеников. Эффективность учебной работы полностью зависит, от того как выстроен процесс обучения, какие поставлены задачи и какие цели преследует. Поэтапный переход от традиционных форм обучения контроля и оценивания знаний к применению ИКТ соответствует современному обществу и общей концепции модернизации и компьютеризации российской системы образования.

Главной задачей учителя на этапе проверки и оценки достижений обучающихся является проверка и оценка именно знаний и умений учеников. Часто оценка носит субъективный характер. Помочь преодолеть эту субъективность могут средства информационно-коммуникационные технологии.

Использование информационных технологий для организации мониторинга результатов обучения школьников, предполагает минимальную трату времени и сил педагога на получение необходимой информации, а также на проведение постоянного контроля в течение всего периода обучения.

Автоматизированный контроль знаний позволяет решать многие проблемы: работать практически с любым количеством обучаемых, проводить различные виды контроля знаний, быстро анализировать результаты контроля, контролировать качество обучения и повышать объективность контроля знаний [Антипова, Квашнина, Новикова 2008:57-59].

Особое внимание необходимо обратить на реализацию комплексного и систематического использования ИКТ на контрольно-проверочных этапах урока для вовлечения, обучающихся в активный образовательный процесс. Оттого, как он организован, на что нацелен, существенно зависит эффективность учебной работы.

Современные информационные и коммуникационные технологии повышают эффективность освоения использованного материала. Значимой проблемой считается развитие контрольно-оценивающей самостоятельности обучающихся. Результатом освоения данных действий, является развитие таких личностных качеств, как инициативность, самостоятельность и ответственность.

При проведении разноуровневой проверочной работы, с использованием ИКТ, интерактивной доски, конструктора теста также формируется контрольно-оценочная самостоятельность школьников.

Классные руководителя и учителя-предметники в конце каждой учебной четверти готовят электронные отчёты по результатам успеваемости и качеству усвоения знаний. Работа в электронном формате, позволяет на автоматизированном уровне проводить мониторинговые исследования по качеству обучения учащихся.

Педагогические совещания, родительские собрания, заседания методических объединений учителей на сегодняшний день проведение данных мероприятий невозможно без использования информационных технологий – это персональные компьютеры, при помощи которых реализуются схемы, графики, диаграммы, сводные таблицы, презентации.

Всё вышесказанное, доказывает, что ИКТ – составляют неотъемлемую часть управленческой деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии – это эффективная методика управления, которая может перевести образовательное учреждение на качественно новый уровень.

Между тем, при овладении информационно коммуникационными технологиями нельзя забывать о таких моментах как:

- систематическое диагностирование качества усвоения учебного материала;

- оценка готовности учеников к восприятию нового материала;

- уровень соответствия полученных умений и навыков целям и задачам учебной дисциплины;

- выявление трудностей в ходе освоения учебной информации и однотипные ошибки с целью их коррекции и последующего устранения.

Существуют различные способы использования персонального компьютера: компьютерные демонстрации, лабораторно-компьютерные практикумы, интегрированные курсы, компьютерное моделирование физических, химических, технологических процессов, компьютерное тестирование.

Рассмотрим также возможные варианты использования информационно-коммуникационных технологий на этапе контроля и оценки в процессе образовательной деятельности.

Основными средствами контроля и оценки образовательных результатов обучающихся являются тесты и тестовые задания. Они дают возможность выполнять различные виды контроля: входной, промежуточный и итоговый.

Примеры проведения тестирования:

- в режиме онлайн при помощи сети Интернет (примером могут служить образовательные сайты, которые размещены в сети Интернет и сопровождаются своеобразными онлайн тестами);

- с применением разработанных тестовых заданий с помощью таких основных программ, как Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel. Реализация тестирования посредством использования программы Microsoft Excel удобна тем, что учащиеся по окончании решения теста автоматически получают оценку компьютера, а не учителя. Использование аналогичных заданий, позволяет ученику работать в своём собственном темпе, и не подстраиваться под общий темп работы класса.

Компьютерному тестированию присущи следующие характеристики: мгновенная обработка вводимой информации, полное отсутствие бумажной работы, экономия рабочего времени преподавателя, анонимность информации

и объективность оценивания выполненных тестовых заданий, возможность выполнения заданий на любом электронном носителе.

Главным плюсом компьютерного тестирования считается быстрая обработка программой полученных результатов. Большинство исследователей считают компьютерный контроль одним из самых объективных и быстрых форм контроля знаний.

В качестве промежуточного контроля используется индивидуальный опрос, интерактивные доски, блиц-опрос, мультимедийные викторины. Публичный характер такой работы позволяет не только провести оценку, но и способствует повторению и закреплению пройденного материала. При этом возможно применение мультимедийных 3D-моделей для выбора вопроса.

Презентации – это часто используемая форма контроля знаний обучающихся в ходе образовательного процесса. Обучающиеся получают возможность самостоятельно создавать презентации после прохождения темы, а также показывать и защищать их на уроке. Далее учащиеся проводят самооценку. На этапе закрепления знаний можно провести урок в игровой форме, путём использования интерактивной доски и презентации. На экране возникает вопрос по изученной теме, следом идёт ответ учащегося, и далее возникает правильный ответ, который сопровождается тематическим рисунком или фотографией.

Презентация служит наглядным пособием в электронном виде, которая позволяет максимально окунуться в процесс обучения и рассмотреть предложенную тему, со всех сторон. Например, на уроках химии, биологии, физики можно продемонстрировать на экране электронной доски опыты, которые невозможно провести в полном объёме в общеобразовательном учреждении.

Также на данный момент вопрос оснащения кабинета технологий оборудованием, для проведения полноценного урока, остается актуальным. Исходя из возникшей проблемы, информационные технологии смогут отчасти восполнить недостатки, так на этапах изучения раздела «Машиноведения» в 8 классе, можно продемонстрировать процесс работы автоматических станков и печей, что позволит обучающимся иметь представление о процессе работы данных устройств [Казакевич 2018: 12-15]. Многообразие видов информационных технологий позволят разрабатывать урок более красочным и интересным детям.

Как и у любой формы контроля, презентация имеет свои недостатки и достоинства. У учащегося должен быть компьютер, и он должен хорошо им владеть, на создание достойной презентации уходит большое количество времени. Достоинствами такой формы контроля являются: самостоятельная работа учащегося; развитие навыков защиты своей работы; развитие навыков работы на компьютере; вместе с автором презентации тему повторяет весь класс; развитие интереса учащихся к предмету.

Воспитательная функция этих технологий заключается в формировании положительных мотивов обучения, готовности к самоконтролю. Правильно

реализуемая учителем как руководителем образовательной деятельности учащихся контрольно-оценочная функция посредством использования информационно-коммуникационных технологий снимает у школьников страх перед контрольными работами, снижает уровень тревожности, ориентирует на самостоятельность, активность и самоконтроль. Информационные технологии предоставляет возможность самостоятельно искать, проводить анализ и собирать необходимую информацию. Это способствует формированию необходимых навыков, которые будут полезны на дальнейших ступенях обучения.

Использование педагогом элементов ИКТ в учебно-воспитательном процессе, предоставляет возможность оценить свою педагогическую деятельность, соотнести методы работы в соответствии с поставленными целями и запланированными результатами.

Однако нужно помнить, что персональный компьютер никогда не сможет полностью заменить учителя. Только педагог в процессе общения способен заинтересовать учеников, пробудить в них любознательность и направить их внимание отдельные аспекты изучаемого предмета. Также не рекомендуется использовать информационные технологии систематически на каждом уроке, так как всё это может привести к нарушению санитарных норм и повлечет за собой ухудшение здоровья школьников.

Таким образом, использование ИКТ позволяет существенно улучшить качество проверки знаний и умений учащихся. Учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении является довольно сложным и многогранным, но главной фигурой в процессе обучения остается учитель, а информационные технологии обучения играют роль надежного и незаменимого, в целом ряде случаев, помощника. Внедрение информационных технологий в процесс обучения позволяет обеспечить подготовку учеников на последующих ступенях образования, развивает способность учащегося к адаптации в быстро изменяющейся информационной среде, как одного из важнейших элементов информационной культуры человека.

#### **Библиографический список**

Александрова Е.А. Интернет-педагогика для "нового" ребёнка - белое пятно на карте // Народное образование. 2011. № 9 (1412). С. 260-264.

Антипова А.Н., Квашнина С.И., Новикова С.О. Оценка качественных показателей тестовых материалов с целью повышения эффективности контроля знаний // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 4. С.57-59

Бурмистрова М.Н., Акчурина Е. Дети в сети //Практический журнал для учителя и администрации школы. 2014. № 6. С. 22-27.

Казакевич В.М. Технология. Технический труд // Дрофа. 2018. С. 12-15.

Королев А.Л. Эффективность применения ИКТ в образовании // Информационные технологии в образовании. Материалы IX Всероссийск. научно-практ. конф-Саратов: ООО «Издательский центр наука». 2017. 222 с.

Никитаева Т.В. Актуальные проблемы естественно-технологического образования сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 239-242.



Чочуева Г.Б. Традиции и инновации в системе образования Сборник научных статей.  
Карачаевск, 2019. С. 325-330.

## ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Ольга Владимировна Селезнева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин, Военная академия материально-технического обеспечения  
им. генерала армии А.В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт,  
e-mail: [olsel55@ya.ru](mailto:olsel55@ya.ru)

Необходимость экологизации профессионального образования является следствием ряда международных и российских требований. Степень экологичности принимаемых командиром решений зависит от типа его профессионального мышления. Актуальность данной работы связана с недостаточным вниманием к теме формирования эколого-ориентированного профессионального обучения военнослужащих (ЭОПС ВС) в системе военного образования. В статье представлены результаты исследования когнитивного и аффективного компонентов экологического сознания курсантов, подтверждающие гипотезу о невозможности формирования ЭОПМ ВС вне специально организованного экологического обучения в военном вузе. Показателями оценки сформированности ЭОПМ выбраны: умение решать нестандартные задачи и эколого-профессиональная интеграция на уровне содержания и способов деятельности, в первую очередь, в рамках получаемой военной специализации.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление военнослужащих, экологизация военного образования; экологизация профессионального мышления, эколого-ориентированное профессиональное мышление.

## ECOLOGIZATION OF PROFESSIONAL THINKING OF MILITARY MEN

O.V. Selezneva

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Physical and Mathematical Disciplines Department, Khrulev Military Academy of Logistics, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute,  
e-mail: [olsel55@ya.ru](mailto:olsel55@ya.ru)

**Abstract.** The necessity of ecologization of professional education results from a number of international and Russian requirements. The degree of environmental friendliness of the commander's decisions depends on the type of his professional thinking. The urgency of this work is determined by the lack of attention to the formation of environmentally oriented professional education of military men in the military education system. The article presents the research results of cognitive and affective components of environmental consciousness of cadets. The results confirm the hypothesis that it is impossible to form the environmentally oriented professional education of military men without specially organized environmental training at a military institution. The indicators for assessing the formation of environmentally oriented professional education were: the ability to solve non-standard tasks and environmental-professional integration at the level of the content and work methods, first, within the framework of the military specialization received.

**Keywords:** professional thinking of military men; ecologization of military education; ecologization of professional thinking; environmentally oriented professional thinking.

Квалификационные требования к результатам освоения программ специалитета указывают, что основой формируемых компетенций военнослужащих является особый тип мышления, который позволяет быстро, точно, оригинально и эффективно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства, решая, как стандартные, так и нестандартные

задачи [Алехин 2017; Полякова 2003, Селезнева 2018]. Помимо прочего профессиональное мышление военнослужащих должно быть эколого-ориентировано [Алексеев 2014; Панов 2012; Селезнев, 2018, 2019].

Экологизация военно-профессиональных и общепрофессиональных компетенций может проходить как в «скрытом режиме» [Блинов 2003: 156; J. Gonzalez, R. Wagenaar], так и в рамках непосредственного экологического обучения путем реализации преемственных связей со специальными и военно-профессиональными дисциплинами [Селезнева 2019].

Экологизация профессионального мышления обсуждается педагогами, психологами, философами, культурологами и социологами. Эколого-ориентированное обучение военных специалистов рассмотрено в работах О.Н. Пономаревой, О.В. Селезневой, А.В. Зыковой и др. [Пономарева 2016; Селезнева 2019]. Однако до сих пор в системе военного образования обсуждается вопрос о необязательном характере экологического обучения военнослужащих [Селезнева 2019].

На поисковом этапе педагогического эксперимента проверена роль специально организованного процесса экологического обучения и воспитания в формировании когнитивного и аффективного компонентов ЭОПМ ВС. Исследование проведено в Омском автобронетанковом инженерном институте. Участники педагогического эксперимента – 111 курсантов 4 курса факультета «Танкотехническое обеспечение войск».

Основанием послужило то, что на этапе «вне специально организованной экологической подготовки» курсанты прямо или косвенно должны были касаться вопросов обеспечения экологической безопасности на военных объектах при изучении ряда военно-профессиональных дисциплин и выполнении функциональных обязанностей в ходе повседневной деятельности института.

*Результаты исследования.* Для выявления уровня экологических знаний курсантам предложено в течение 15 минут:

- описать понимание цели экологической деятельности в ВС РФ;
- перечислить и прокомментировать актуальные экологические проблемы военной деятельности;
- указать тип и (по возможности) наименования нормативно-правовых актов, регламентирующих обеспечение экологической безопасности в ВС РФ.

Графическое соотношение результатов опроса представлено на рис.1. Анализ полученных результатов позволяет высказать следующие суждения:

1. Представление о значимости экологической деятельности в военной сфере у курсантов нечеткое. Об этом свидетельствует тот факт, что формулировки целей экологической деятельности в большинстве случаев не связаны с военной сферой (56,3%). Примеры наиболее типичных формулировок:

*«Поддержание и сохранение экологического порядка в окружающей среде».*

*«Уменьшение загрязнения биосферы».*

И даже те формулировки, которые напрямую касались военной сферы в большинстве случаев приведены в общем виде (85,6%), без указания конкретных действий в области танкотехнического обеспечения войск:

*«Армия должна соблюдать экологические требования в мирное время».*

*«Защитить окружающую среду от химического, биологического и других видов оружия, отрицательно влияющих на живых существ».*



Рисунок 1. Результаты опроса курсантов на поисковом этапе эксперимента

3. Экологические проблемы, возникающие в ходе повседневной деятельности воинских частей большинством опрошенных курсантов не приведены. Респонденты приводят примеры типовых экологических проблем (72,2%), в первую очередь, связанных с несоблюдением требований охраны окружающей среды (82%):

*«Загрязнение воздуха вредными выбросами отработавших газов».*

*«Отсутствие заботливого отношения к окружающему миру».*

Экологические проблемы военной деятельности курсанты связывают с наличием оружия массового поражения, отсутствием четких схем утилизации вооружения и военной техники.

Указанные проблемы относятся, в большинстве своем, к проблемам глобального и регионального характера, в меньшей степени, к локальным проблемам, связанным с деятельностью людей конкретных специальностей. В комментариях к выбранным проблемам читается опасение за состояние окружающей природной среды в целом, высказаны предположения о невозможности преодоления экологического неблагополучия:

*«На данный момент с нашим развитием уменьшить загрязнение нельзя, потому что техника работает в основном на дизельном топливе».*

*«Непонимание людей важности экологических проблем, затрудняет их решение».*

4. На вопрос о нормативно-правовом регулировании экологической деятельности ответ не дали 60,7% респондентов. Из ответивших – 67,7% полагают, что военное природопользование регламентируют некие «экологические приказы» министра обороны и специальные требования Устава ВС РФ. Однако привести пример подобного приказа смог только один курсант; примеров экологических требований Устава ВС РФ приведено не было ни в одном ответе.

В целом у большинства респондентов отмечен минимальный запас экологической информации, связанной в первую очередь с проблемами техногенного загрязнения среды. При этом характер приведенных комментариев иллюстрирует скорее знания по экологии среднестатистического современного человека, нежели специалиста, получающего эти знания в контексте профессионального образования. Следует отметить, что курсанты проявили большую эмоциональную вовлеченность в сам процесс опроса, характер представленных ответов свидетельствует о равнодушии к обсуждаемым темам.

*Нормативные идеалы.* Исследование ценностных ориентаций военнослужащих для определения доминирующих нормативных идеалов проведено по методике Ш. Шварца в качестве методического инструментария был использован русскоязычный вариант В. Карандашева [Карандашев 2004].

По результатам исследования очевидно, что среди значимых ценностей у курсантов стабильно лидирует самостоятельность, сопряженная с ценностью достижений [Селезнева 2016]. Этот факт можно использовать для мотивации соблюдения требований экологического законодательства, получения социального одобрения и избегания фактов выявления экологических правонарушений в воинских частях.

*Ценностные ориентации.* Исследование проведено по методике М. Рокича, согласно которой все базовые ценности людей можно разделить на категории: терминальные (или ценности-цели) и инструментальные (или ценности-качества).

Тот факт, что сохранению здоровья курсанты отдают первое место необходимо активно использовать для повышения значимости приобретению эколого-ориентированных профессиональных навыков.

Данные поискового эксперимента позволяют сделать вывод о том, что экологических знаний, получаемых в контексте профессионального образования вне специально организованного процесса экологического обучения недостаточно; развитие когнитивного и аффективного ЭОПМ имеет нецеленаправленный характер.

Основной этап педагогического исследования состоялся после изучения дисциплины «Экология». При этом методика обучения была скорректирована с учетом результатов, полученных на поисковом этапе.

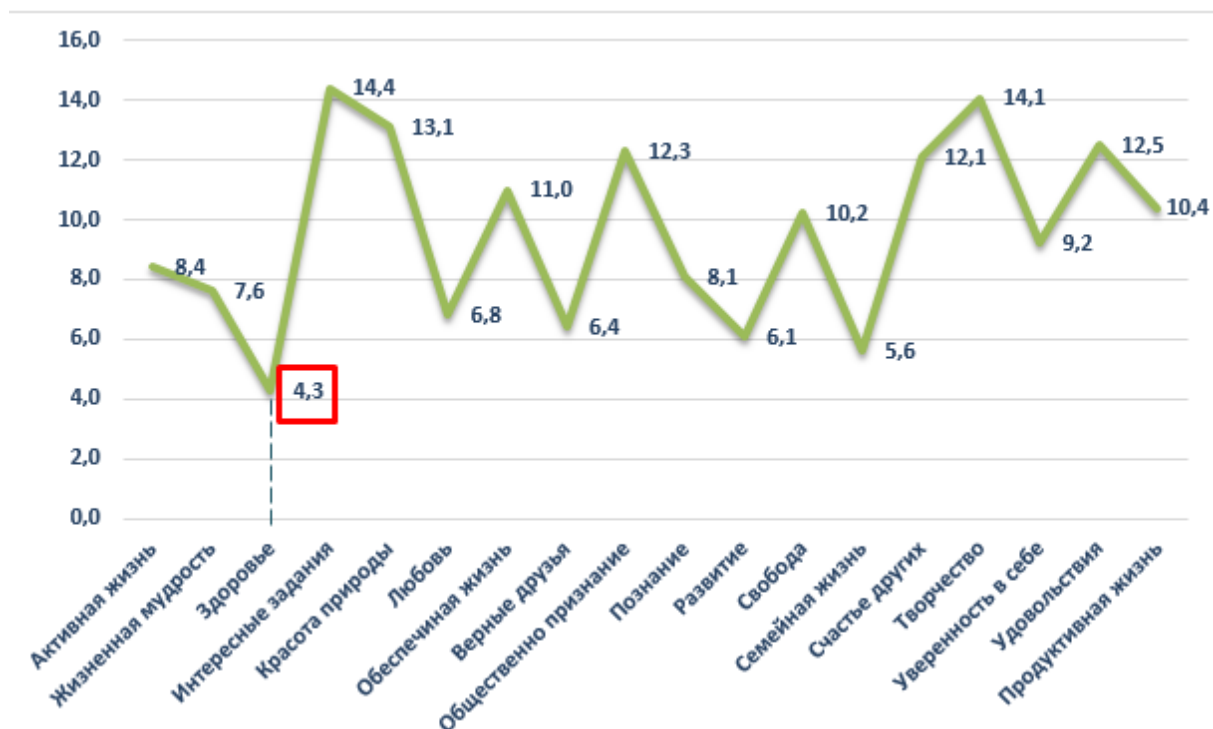


Рисунок 2. Ранжирование терминальных ценностей их по мере значимости

Основными показателями оценки сформированности ЭОПМ ВС выбраны следующие:

- способность обучающихся к решению нестандартных ситуационных задач, выполнение которых требует всестороннего анализа условий выполнения военной деятельности, преобразования типичного подхода к его выполнению с точки зрения поиска экологически целесообразного варианта в рамках дисциплины «Экология» [Селезнева 2019]. Показатель оценен по итогам выполнения учебных задач во время промежуточной аттестации;

- степень интеграции экологических и военно-профессиональных знаний и умений. Показатель оценен по итогам использования экологической составляющей в выпускных квалификационных работах и экологическому отчету, выполненному после прохождения ремонтной практики и войсковой стажировки.

Результаты свидетельствуют о том, что большинство курсантов (67%) после изучения дисциплины «Экология» обладают способностью прилежно выполняют требования преподавателя по дисциплине «Экология», владеют необходимой системой знаний и некоторыми способами решения экологических задач. Однако в них нет уверенности действительно ли необходимы военным специалистам знания по экологии или это просто дань моде. Они осознают, что с нашей планетой происходит что-то нехорошее, и это

должно волновать некоторых людей (экологов, в первую очередь). Они поддерживают принцип приоритета сохранения жизни и здоровья личного состава, гражданского населения и персонала при повседневной деятельности войск и полностью отрицают возможность экологического поведения со стороны военных при мобилизационном развертывании войск и во время боевых действий.

Результаты исследования заставляют серьезно задуматься о том, что невозможно сформировать эколого-ориентированное профессиональное мышление у военного специалиста, без специально организованного процесса экологического обучения и воспитания; в то же время невозможно только средствами учебной дисциплины «Экология» добиться высокого уровня сформированности ЭОПМ ВС.

Формирование ЭОПМ ВС помимо обучения в рамках дисциплины «Экология» должно осуществляться:

– на дисциплинах всех образовательных циклов на уровне межпредметной интеграции содержания и при формировании экологической составляющей различных способов военно-профессиональной деятельности;

– в ходе несения военной службы при выполнении мероприятий по обеспечению экологической безопасности.

У специалистов по танкотехническому обслуживанию войск ЭОПМ должно выражаться в устойчивом намерении:

– сознательно выполнять экологические требования при решении задач по обеспечению боевой и мобилизационной готовности, эффективном применении подразделений технического обеспечения, их всестороннем обеспечении, эксплуатации и ремонте бронетанкового вооружения и техники;

– обучать личный состав выполнению экологических норм, прививать им экономические, юридические, нравственные, эстетические взгляды на природу и место в ней человека в целях охраны и безопасности окружающей среды.

Представленные в статье материалы могут быть полезны специалистам как в области методики обучения экологии, так и других дисциплин высших учебных заведений для выработки стратегии обоснования необходимости преподавания курса экологии с целью формирования эколого-ориентированного профессионального мышления специалистов.

#### **Библиографический список**

Алексеев С.Д., Гагарин А.В. Подготовка специалиста к эффективному решению профессионально-экологических задач (психолого-акмеологическое содержание) // Акмеология. 2014. №3(51). С. 32-37.

Алехин И.А., Авуза А.А. Современные требования к профессиональной подготовке военных специалистов (уровень специалитета) // Мир образования – образование в мире. 2017. №4. С. 114-120.

Карандашев В.Н. Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций личности / В.Н. Карандашев. СПб. 2004. 72 с.

Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Издательство Юрайт, 2003. 315 с.



Панов В.И., Лидская Э.В. Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность // Вестник МГГУ им. М.Ф. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2012. №1. С. 38-50.

Полякова О.О. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели // Интеграция образования. 2003. №2. С. 141-145.

Пономарева О.Н. Высшее образование: тестовые задания эколого-ориентированного содержания / О.Н. Пономарева, А.А. Целыковских, М.А. Пятин, И.И. Грачев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. №2 (38). С. 179-189. DOI: [10.21685/2072-3024-2016-2-17](https://doi.org/10.21685/2072-3024-2016-2-17)

Селезнева О.В. Результаты изучения обеспокоенности экологическими проблемами российских и иностранных военнослужащих / О.В. Селезнева, Н.А. Мамаева, С.М. Аль-Ханини // Мир науки, культуры, образования. 2016. №4 (59). С. 39-42.

Селезнева О.В. Экологическая компетентность в модели выпускника военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1(69). С. 81–89.

Селезнева О.В. Содержание курса экологии для обучения специалистов автотехнического обеспечения войск // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. №2 (32). С. 134-142. DOI 10.17238/issn1998-5320.2018.32.134.

Селезнева О.В. Оценка качества экологической подготовки военного специалиста в рамках образовательного процесса в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. №1 (35). С. 122-130. DOI 10.17238/issn1998-5320.2019.122.

Universities contribution to the Bologna Process. 2nd Edition / ed. by J. Gonzalez, R. Wagenaar. Bilbao (Span): University of Deusto, 2008. 164 p.



# ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Анна Александровна Сиротова

старший преподаватель кафедры «Лингвистика» Мытищинского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана» (национальный исследовательский университет)

e-mail: [annasirotova@gmail.com](mailto:annasirotova@gmail.com)

Марина Георгиевна Сергеева

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика, психология, право, история, философия» Мытищинского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана» (национальный исследовательский университет)

e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

В статье акцентируется внимание на реализации принципов гуманизации образовательного процесса за счет применения предметно-языкового интегрированного обучения. Все чаще объектами изучения и внедрения выступает процесс интегрированного обучения иностранному языку и предметным дисциплинам, который раскрывается со своей гуманистической составляющей. Имеющийся опыт исследования позволяет утверждать, что предметно-языковое интегрированное обучение, имеющее в своей основе методологию социального конструктивизма, может стать современным инструментом, отражающим принципы гуманистической педагогики в высшей школе России.

**Ключевые слова:** гуманизация образования, иноязычная подготовка, неязыковые направления подготовки, предметно-языковое интегрированное обучение, социальный конструктивизм.

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AS HUMANISTIC APPROACH TO TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

A.A. Sirotova

Senior lecturer of the department of Linguistics, Mytishchi branch of Bauman Moscow state technical university

e-mail: [annasirotova@gmail.com](mailto:annasirotova@gmail.com)

M.G. Sergeeva

doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics, psychology, law, history, philosophy, Mytishchi branch of Bauman Moscow state technical university

e-mail: [sergeeva198262@mail.ru](mailto:sergeeva198262@mail.ru)

**Abstract.** The article focuses on humanistic principles implementation through content and language integrated learning. Increasingly, the objects of study and implementation are the process of integrated learning of a foreign language and subject disciplines, which is revealed with its humanistic component. The existing research experience allows us to argue that content and language integrated learning, which is based on the methodology of social constructivism, can become a modern tool that reflects the principles of humanistic pedagogy in higher education in Russia.

**Key words:** humanism in education, foreign language teaching, non-linguistic majors, content and language integrated learning, social constructivism.

Предметно-языковое интегрированное обучение является одним из ярких проявлений гуманистического подхода к обучению иностранным языкам, так как представляет собой частный случай коммуникативного и лексического подхода, в основе которых лежат принципы социального конструктивизма.

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and language integrated learning – CLIL) как термин был введен еще в конце прошлого

столетия зарубежным исследователем Д. Маршем, который понимал изучение иностранного языка изначально как средства для изучения предметных дисциплин. Затем трактовки цели CLIL изменились и были интерпретированы Д. Койл как дуальные, направленные одновременно на освоение и предметной дисциплины на иностранном языке, и на сам язык непосредственно [Coyle, 2010]. CLIL нацелен на освоение иностранного языка во всех его четырех аспектах, включая продукцию речи, так же, как и остальные подходы, за счет использования аутентичного письменного или звукового материала по предметной дисциплине, равно как и освоение предметного контента.

Предметно-языковое интегрированное обучение было предложено в качестве обобщающего термина, объединившего большое количество программ и подходов к изучению языка, принимавших во внимание содержание, например, обучения путем решения поставленной задачи (TBL), известное также как изучение языка на основе задач (TBI), CBI – Content based instruction – подход к изучению языка на основе анализа содержания, LAC – Language across curriculum – изучение иностранного языка в контексте других предметов/дисциплин и др. Однако, теоретико-методологической основой CLIL многие исследователи называют социальный конструктивизм.

Главной чертой конструктивизма в обучении можно смело назвать его студенто-ориентированность, и здесь в полной мере проявляется его гуманистический характер. Обучающийся становится центром всего образовательного процесса, а преподаватель больше воспринимается как консультант, призванный облегчить и стимулировать процесс познания. Причиной этого можно назвать постоянно меняющийся характер самого знания, отсюда и динамический характер процесса обучения.

Основной движущей силой социального конструктивизма, как разновидности конструктивизма в обучении, является не просто отдельно взятый студент, а взаимодействие между обучающимися. Социо-конструктивизм, инициированный Ж. Пиаже и другими зарубежными исследователями, получил большое развитие в нашей стране благодаря трудам великого советского ученого Л.С. Выготского [Vygotsky, 1978]. Он заявлял, что все когнитивные функции происходят из социального взаимодействия, и что обучение состоит не просто в накоплении новых знаний обучающимися, а в их социальном взаимодействии в группе.

Основными характеристиками социального конструктивизма, которые были заимствованы и применены в предметно-языковом интегрированном обучении стали:

«взаимное обучение» - процесс смены ролей преподавателя и обучающихся в качестве лидера мнений для достижения поставленной задачи;

«коллективное обучение» - концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского нашла свое отражение в совместном конструировании нового знания более и менее одаренными студентами в одной рабочей группе;

«ситуативное обучение» - создание конкретного аутентичного предметного контекста, в котором происходит освоение иностранного языка, без отрыва, а с привязкой к конкретной отрасли знаний;

«якорная технология» - создание интерактивных инструментов, которые могли бы вдохновить студентов и учителей на то, чтобы ставить и решать сложные, реалистические задачи.

Как видно, данные черты отвечают требованиям гуманистического подхода к обучению, гуманистической методологии, ориентированной на личность обучающегося.

Теоретическая концепция развития личности и гуманных отношений между личностями, гуманистического понимания поведения и сущности человека, предложенная популярными западными исследователями К. Роджерсом, К. Гольдштейном и А. Маслоу, стала основой создания очень популярного направления в педагогике и психологии – гуманистической психологии и личностно-ориентированной педагогики.

Как и исследователи социального конструктивизма, явившегося основой для современного CLIL, гуманисты считали, что развитие педагогики и психологии обязано опираться на принцип личностной ориентированности, центрированности на обучающемся. Рост популярности гуманизации образовательного процесса пришелся на середину 80-х годов прошлого столетия, незадолго до появления CLIL, благодаря стараниям таких отечественных педагогов, как Ш.К. Амонашвили, В.И. Слободчиков, А.Н. Алексеев, И.С. Якиманская и др. [Байдикова 2019] Они полагали, что основополагающим принципом в образовании должно стать уважение к личности обучающегося, его правам и свободам.

Стоит отметить, что спустя почти полвека данные принципы остаются по-прежнему актуальными, и именно поэтому находят свое отражение не только во вновь появляющихся образовательных подходах и технологиях обучения (как например CLIL), но и закрепляются на высшем государственном уровне.

В законе «Об образовании» РФ в качестве одного из основных направлений совершенствования образования выделена гуманизация учебного процесса. Гуманизация образования предполагает его «очеловечивание», т. е. независимо от будущей специальности и изучаемых дисциплин человек рассматривается как центр процесса обучения.

На Петербургском международном экономическом форуме в 2018 году были провозглашены основные принципы развития государства с ориентацией на Развитие Человека, указано, что в центре должен стоять человек и его благополучие, то есть подтверждено, что образование выступает уникальным механизмом построения пространства возможностей, антропологической технологией выращивания и развития Человека, возможного в условиях постиндустриальной цивилизации.

В стратегии социально-экономического развития до 2035 года целый раздел посвящен Развитию Человека в различных сферах.

Стратегия и тенденции развития образования в контексте обозначенной Президентом национальной повестки развития России базируется на таких ключевых принципах, как:

- строить нашу политику вокруг человека, его благополучия, интересов и запросов (антропологический принцип);

- расширять пространство свободы (принцип свободного образования).

Наконец, по инициативе Президента РФ для развития системы прозрачных социальных лифтов, самореализации талантливой молодежи и профессионалов в различных сферах деятельности, а также для поддержки благотворительности и консолидации лучших общественных инициатив, в настоящее время создана национальная ценностно-смысловая платформа «Россия — страна возможностей», которая включает десять концептуально-содержательных идей (призывов): - Повышай эффективность! управление и эффективность; Рискуй и побеждай! предпринимательство и стартапы; Веди за собой! лидерство; Делай добро! социальные инициативы и волонтерство; Твори и создавай! творчество и креативные индустрии; Расти над собой! саморазвитие, профессиональный рост и карьера; Изобретай и открывай! наука и новые технологии; Будь здоровым и сильным! здоровый образ жизни; Веди детей к успеху! детство и компетентное родительство; Знай и помни! исторические ценности и ориентиры.

Данные идеи являются особым поворотом или стратегическим вектором к новой парадигме гуманистического образования – создания методологической платформы научных исследований в сфере гуманизации образования.

Как видно, общество так или иначе ощущает необходимость в продолжении и актуализации принципов гуманизации образовательных процессов на всех его уровнях.

Один из идеологов теории развивающего обучения и гуманизации образования в России В.Т. Кудрявцев отмечает один на наш взгляд очень важный фактор – гуманистические идеи направляют философию образования на идею личностного роста. [Кудрявцев 2010: 58]. Как известно, личностный рост и саморазвитие сейчас являются приоритетными качествами, которые должны быть присущи выпускникам образовательных организаций высшего образования, и высшая школа должна способствовать их развитию.

Принципы гуманизации образовательного процесса в высшей школе базируются на выстраивании отношений между субъектами – преподавателем и обучающимися. Причем, задача, стоящая перед педагогом, весьма непростая. На начальном этапе - вовлечь студентов в совместный процесс конструирования знания, привить ответственность за свое обучение и его результаты, на более продвинутом этапе – организовать грамотное взаимодействие между обучающимися, развить у них навыки обучения и независимость, то есть способность работать самостоятельно и воспринимать педагога лишь как консультанта, направляющую силу. В целом именно педагог –гуманист задает общий положительный тон обучению и общению, устанавливает доверительные отношения, прививает ответственность за общий результат.

В контексте иноязычной подготовки в образовательных организациях высшего образования гуманистические принципы проявляются, на наш взгляд, в виде главного принципа – создание комфортных условий для самореализации, самовыражения и саморазвития обучающихся. Именно поэтому на занятии педагогу важно создать ситуацию, в которой обучающийся просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием.

Традиционно, к гуманистическим относят ряд подходов к изучению иностранного языка: аудио-лингвистический, “молчаливый метод” (Silent approach), “полное физическое участие” (Total physical response - TPR), “суггестопедия” (suggestopedia), “обучение в группе” (communal language learning), естественный подход и, конечно же, ставшим наиболее популярным в наши дни, коммуникативный подход (CLT).

Предметно-языковое интегрированное обучение имеет большой потенциал для воплощения гуманистических идей, так как важным условием их реализации является информационно насыщенная среда и формирование критического мышления у участников учебно-воспитательного процесса. Причина в том, что, во-первых, CLIL опирается на свои четыре ключевых элемента (4C) – коммуникация, содержание, познание и культура, в рамках которых развивает не только коммуникативные навыки и знания по предметной дисциплине, но и формирует познавательные навыки за счет освоения предметного содержания на иностранном языке; во-вторых, опирается на теорию Б. Блума о развитии мыслительных навыков низкого и высокого порядка (LOTs&HOTS), таким образом создавая особую насыщенную познавательную среду.

Говоря об отличительных характеристиках гуманистического подхода и CLIL, можно увидеть, насколько они близки. Во-первых, целями обоих подходов является личностный рост обучающихся. Далее, основным способом становится саморазвитие, самостоятельная «добыча» знаний. Характер взаимоотношений педагога и обучающегося строится на основе эмпатии, а контроль осуществляется путем само- и взаимо-оценки.

Большинство заданий и мероприятий в рамках предметно-языкового интегрированного обучения строятся на принципах кооперации, совместной работы, сотрудничества, а также направлены на сокращение фронтальной работы и ориентации на педагога и наоборот на увеличение независимости обучающихся.

Даже домашняя работа в формате CLIL не может строиться на традиционных принципах, так как должна сочетать в себе как индивидуальную, так и групповую работу, преимущественно на иностранном языке.

Ученые уверены, что всецелое овладение иностранным языком происходит лишь в том случае, если обучающиеся принимают активное участие в конструировании собственного знания. И напротив, студент так и не овладевает им, если все обучение строится на пассивных рецептивных навыках, ведь при этом он ничего не конструирует сам. В процессе интеграции предметного содержания и языка происходит как раз активное использование

языка как инструмента для коммуникации и получения, конструирования новых знаний, что в свою очередь способствует овладению иностранным языком. Эффективным процесс обучения здесь становится благодаря тому, что студенты пытаются понять смысл текста или звукового фрагмента, формируют новую смысловую единицу, попадая и одновременно создавая особую познавательную образовательную среду.

Базовые педагогические принципы, стимулирующие применение данного формата обучения, совпадают с принципами гуманистического подхода, поскольку невозможны без ориентации на потребности конкретного обучающегося, комплексного развития его профессиональных и личностных характеристик.

В рамках гуманистических подходов к изучению иностранного языка, так же, как и в CLIL, прививалось уважение к разным типам и стилям обучающихся, практиковалась инклюзия, мультикультурализм.

Все это дает нам право утверждать, что предметно-языковое интегрированное обучение можно смело называть одним из подходов, реализующих и популяризирующих принципы гуманизации образовательного процесса, которые вместе отвечают образовательным вызовам современности, таким, как глобализация, всеобщая интеграция и интернационализация.

#### **Библиографический список**

Байдикова, Н.Л. Реализация гуманистического подхода к обучению иностранному языку в техническом вузе [Электронный ресурс]// Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1.; Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28506> (дата обращения: 31.01.2020).

Кудрявцев, В.Т. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В. В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 51-60.

Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Vygotsky, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Editors: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Harvard University Press, 1978, 159 p

## ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОЙ ОБЩНОСТИ: К АКТУАЛЬНОСТИ ВОПРОСА

Оксана Викторовна Стрижак

аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», учитель русского языка  
и литературы ГБОУ «Инженерная школа 1581» г. Москвы  
e-mail: okdem70@mail.ru

В статье обозначены проблемные области для современного изучения феномена воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации с учетом современных особенностей ее проявления и развития: потенциал театрализации для возникновения и устойчивого формирования детско-взрослой общности; детско-взрослая общность как социальная ситуация развития современного школьника; функции детско-взрослой общности в целях совершенствования процесса воспитания современных школьников-подростков; позиция школьника-подростка в детско-взрослой общности в театрализации; особенности формирования детско-взрослой общности на основе театрализации, этапы, условия, факторы; вопросы управления детско-взрослой общностью в театрализации, позиция педагога.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, воспитывающая детско-взрослая общность, театрализация, позиция педагога.

## THEATRICALITY AS A MEANS OF EDUCATIONAL FORMATION OF THE CHILD-ADULT COMMUNITY: THE RELEVANCE

O.V. Strizhak

postgraduate student of the Institute of education development strategy of RAO, teacher of Russian  
language and literature of «Engineering school 1581», Moscow  
e-mail: okdem70@mail.ru

**Abstract.** The article outlines areas of concern for the modern study of the phenomenon of raising child-adult community in terms of staging taking into account modern peculiarities of its manifestation and development: the potential of staging for the emergence and sustainable formation of child-adult community; child-adult community as a social situation of development of the modern student; the function of child-adult community in order to improve the process of education of modern school children; the position of a teenage in child-adult community in staging; features of the formation of a child-adult community on the basis of theater, stages, conditions, factors; issues of managing the child-adult community in theater, the position of the teacher.

**Key words:** education, upbringing, educating child-adult community, theatricality, the position of a teacher.

Задача современной российской школы – стать основой для духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Именно поэтому в системе общего образования актуализируется значимость таких процессов, как воспитание, развитие и социализация личности.

В становлении и развитии личности человека необходимым условием является его общность с другими людьми. Она позволяет каждому участнику процесса взаимодействия проявить себя и, кроме того, актуализирует способность понимать окружающих, при этом развивая себя через личность другого [Степанов, Парфенова, Степанова 2017]. Именно такая общность, обладающая воспитывающим ресурсом, может стать почвой для становления нравственных ориентиров школьников.

Особенно значимой эта общность становится в подростковом возрасте, так как подростку становится важно общение именно со сверстниками и значимыми взрослыми: благодаря такой общности он может выйти на осознание своей личности, проявить себя, найти единомышленников и в совместной, и в лично значимой деятельности. Поэтому наличие в образовательных учреждениях детско-взрослых общностей с участием значимых взрослых приобретают воспитательную ценность [Караковский 2008].

Говоря о воспитывающей детско-взрослой общности, мы имеем в виду контактную группу детей и взрослых, активно включенных в совместную деятельность и общение, в которой участниками осознаются и принимаются общечеловеческие ценности и смыслы, нормы взаимодействия [Шустова 2018]. Детско-взрослая общность становится воспитывающей благодаря совместной деятельности и может носить со-бытийный характер [Шустова 2017]. Основой для формирования такой общности в школе может стать классный час, подготовка к общешкольному мероприятию, коллективная экскурсия, поход в театр, в том числе и театральная деятельность в школе.

Возможности театра в педагогике трудно переоценить, а для становления личности подростка театр как инструмент познания и изменения действительности предоставляет богатейшие возможности. В этом возрасте актуальны проблемы самопознания, вопросы ценностных жизненных ориентиров в современном мире. И здесь задача театра совпадает с поиском себя подростком, обеспечивая определяющейся личности полноценную связь с миром и с самим собой в этом мире. Иными словами, театр – путь ребенка в культуру, к нравственным ценностям, путь к себе.

Наиболее распространенная форма существования театра в современной школе – драматический кружок, моделирующий театр как самостоятельный художественный организм: в нем участвуют интересующиеся театром дети. Будучи интересной и полезной формой внеклассной работы, он ограничен в своих возможностях и не оказывает существенного воспитывающего влияния на широкий круг учеников.

Кроме указанного варианта организации театральной деятельности в школе, важно обратить внимание на роль театра, театрализации, в образовательном и воспитательном процессе. В таком случае театрализация в школе понимается как *использование средств театра в педагогическом процессе*, ведь здесь создание спектакля не цель, а средство образования эмоциональной сферы ученика, средство его духовного развития, площадка для формирования коммуникативных навыков, пробы новых социальных ролей.

ФГОС определяет, что в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в



познавательной деятельности [Демакова, Шустова 2018]. Именно поэтому разработка методов театрализации, способствующих формированию воспитывающей детско-взрослой общности, органично включенных в учебный и внеучебный процесс, сегодня становится актуальной педагогической потребностью.

Теоретические основы и необходимость целенаправленного формирования детского коллектива в школе в своих трудах раскрывали А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др. Им принадлежит также первый опыт практической реализации теории коллектива.

В русле психологического направления педагогической теории коллектива важны исследования А.Г. Кирпичника, Я.Л. Коломинского, А.Н. Лутошкина, А.В. Петровского, Л.И. Уманского. Ими были обозначены следующие проблемные области: развитие личности в коллективе; отношения и взаимодействие в коллективе; коллектив как инструмент педагогического влияния на личность: воздействие коллектива на отдельных участников, воздействие личности на коллектив, вопросы лидерства.

Успешное развитие теории коллектива в середине–конце 20 века подтверждается работами Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Т.Е. Конниковой, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, М.Д. Виноградовой, О.С. Газмана, Н.С. Дежникова, И.П. Иванова, А.Т. Куракина и др.). Исследования были направлены на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов, разработку принципов и методов стимулирования коллективной деятельности, развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нем, разработку педагогической инструментальной деятельности коллектива.

Людмила Ивановна Новикова [Новикова 2010] подчеркивает, что в детском коллективе имеется двоякая структура: он выступает как *организация*, строящаяся на формальных связях и отношениях, и как *общность*, основанная на эмоционально-психологических связях и отношениях. Н.Л. Селиванова [Селиванова 2018] пишет, что положение о двойственной природе коллектива как организации и психологической общности и анализ его в качестве условия воспитания личности современного школьника актуальны и сегодня. Это подтверждает актуальность заявленной темы.

Лабораторией теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО в коллективной монографии «Детско-взрослая общность как объект и субъект воспитания» была разработана концепция «Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования» [Детская общность как объект и субъект воспитания 2012]. В 2009 году защищена докторская диссертация И.Ю. Шустовой по теме «Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества».

Думается, что театральная деятельность способствует возникновению наиболее благоприятных условий для формирования детско-взрослой общности: этому способствуют общий интерес, неформальные и нерегламентированные отношения, расширение привычных границ

формального коллектива [Стрижак 2019]. Особого внимания заслуживает роль личности педагога, его позиция в такой детско-взрослой общности [Демакова, Шустова 2017].

Исследователи часто обращаются к использованию средств театра в пространстве педагогики (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, Н.Ф. Бунаков, Е.И. Ильин, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, С.Г. Розанов, Г.Л. Рошаль, В.А. Сухомлинский, СТ. Шацкий, Я. Корчак, А. Нейлл, С. Френе, Р. Штейнер и др.).

Вместе с тем, в существующем массиве исследований практически отсутствуют работы, специально посвященные целостному исследованию использования театрализации в школьном образовательном процессе в качестве основы для формирования воспитывающей детско-взрослой общности.

Анализ имеющихся исследований, теоретических и практических работ позволяет обозначить следующие проблемные области для современного изучения феномена воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации с учетом современных особенностей ее проявления и развития: потенциал театрализации для возникновения и устойчивого формирования детско-взрослой общности; детско-взрослая общность как социальная ситуация развития современного школьника; функции детско-взрослой общности в целях совершенствования процесса воспитания современных школьников-подростков; позиция школьника-подростка в детско-взрослой общности в театрализации; особенности формирования детско-взрослой общности на основе театрализации, этапы, условия, факторы; вопросы управления детско-взрослой общностью в театрализации, позиция педагога.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о необходимости выявления и обоснования системы педагогических условий формирования воспитывающей детско-взрослой общности со школьниками-подростками средствами театрализации. Предполагается, что театрализация способствует формированию воспитывающей детско-взрослой общности при соблюдении следующих условий:

- если эта деятельность становится значимой для всех ее участников, позволяет каждому проявить свои ценности и смыслы и выработать общие, значимые для всех;

- подростки включены по собственной инициативе в различные направления, способы и формы театральной деятельности, участвуют в театрализации;

- педагогами понимается потенциал детско-взрослой общности в воспитании личности подростка школьника, осознаются функции воспитывающей детско-взрослой общности, необходимая позиция взрослого в ней;

- разработана и используется модель воспитывающей детско-взрослой общности в условиях театрализации в школе.

Нами проводилось исследование по обозначенной теме в период с 2013 по 2020 годы. Экспериментальной площадкой для исследования стали МАОУ «Физико-технический лицей №1» г. Саратова - учащиеся параллелей 7, 8, 9

классов 2018-19 учебного года (360 человек), выпускники 1994, 1999, 2003, 2007, 2011, 2017 годов (600 человек), учащиеся 11-х классов гимназии №1 г. Саратова (50 человек). Еще одна площадка экспериментальной работы - Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение "Инженерная школа 1581" г. Москвы (учащиеся параллели 5-ых классов - 90 человек).

Считаем, что обозначенные позиции могут быть полезны общеобразовательным учреждениям для определения направлений и средств по формированию и поддержке воспитывающей детско-взрослой общности, в том числе через организацию театральной деятельности со школьниками-подростками; классным руководителям и воспитателям для организации внеурочной работы в классе с учетом потенциала детско-взрослой общности и ее значения для воспитания школьников-подростков.

#### **Библиографический список**

Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. Научно-практический журнал. 2017 № 2 С. 100 – 108.

Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Методика воспитания современного школьника: структура, содержание // Воспитание школьников. 2018. № 6. С. 12-20.

Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.

Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 168 с.

Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М., 2010. 336 с.

Селиванова Н.Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1(28). С. 18-19.

Степанов П.В., Парфенова И.С., Степанова И.В. Школьный класс: от организации к коллективу // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА - 2017), сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. С. 574-579.

Стрижак О.В. Детско-взрослая общность в образовательном учреждении негуманитарного профиля: театральный проект // Воспитание школьников, 2019. № 1. С. 8 – 15.

Шустова И.Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 5 (43). Том 1. С. 156 – 168.

Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. Монография. – М. Педагогическое общество России, 2018. – 176 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мария Эдуардовна Труханович,

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования  
государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»,  
Минск, Республика Беларусь  
e-mail: marie29a@yandex.ru

В статье раскрывается интеграционный потенциал использования проектной деятельности в учреждении дошкольного образования. Описывается алгоритм деятельности по реализации проектов с участием всех субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** интеграция, образовательный процесс, познавательная активность, творческая активность, проектная деятельность, субъекты.

## USE OF PROJECT ACTIVITY AS A METHOD OF INTEGRATION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE PRESCHOOL EDUCATION

M. E. Trukhanovich,

Senior Lecturer of the Department of Preschool and primary education,  
the State Institution of Education «Academy of Postgraduate Education»,  
Minsk, Belarus  
e-mail: marie29a@yandex.ru

**Abstract.** The article reveals the integration potential of the use of project activities in the institution of preschool education. The algorithm of activities for the implementation of the project method with the participation of all subjects of the educational process is described.

**Key words:** the integration, the education process, cognitive activity, creative activity, project activities, subjects.

На современном этапе развития общества учреждение дошкольного образования и семья, соблюдая интересы ребенка, должны находиться в постоянном тесном взаимодействии, ведь только так можно обеспечить единство принципов воспитания и тем самым создавать и поддерживать благоприятные условия для всестороннего развития ребенка дошкольного возраста, стимулирования его познавательной и творческой активности. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи в деле развития познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста из-за стремления педагогов охватить просветительской работой с родителями наибольшее количество разноплановых направлений иногда приобретает разрозненный и поверхностный характер. В связи с этим часть родителей остается пассивными участниками или вовсе не принимают участия в образовательном процессе, за исключением формально-организационных мероприятий. Информация, полученная родителями в ходе осуществляемого таким образом психолого-педагогического просвещения не всегда может стать основой для построения деятельности, направленной на развитие познавательной и творческой активности детей.

Нередко случается так, что, несмотря на проводимую в учреждении образования просветительскую деятельность, родители слабо владеют информацией о том, каковы основные задачи работы с их детьми, не знают какие предметы и явления изучают их дети. Разрозненность воздействий на ребенка со стороны основного первичного социального окружения,

недостаточная осведомленность родителей, не позволяют развиваться познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста на максимально возможном уровне, так как образовательная работа, проводимая в учреждениях дошкольного образования, не поддерживается в семье.

В то же время, сложно переоценить потенциал именно семейного воспитания в плане расширения представлений, формирования умений и навыков детей, развития их познавательной и творческой активности. Ребенок дошкольного возраста испытывает потребность в сопереживании, внимании со стороны взрослых и наиболее высоких результатов достигает при положительной оценке его поведения со стороны ровесников и взрослых [Учебная программа 2019: 146]. Поэтому участие родителей является одним из необходимых условий для успешной исследовательской и творческой деятельности детей дошкольного возраста и стимулирования их познавательной активности.

Не всегда у современных родителей находится время и интерес участвовать в образовательном процессе учреждения дошкольного образования, организовывать деятельность, направленную на развитие познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста в рамках семейного воспитания.

Вариантом разрешения проблемы недостаточной интеграции семьи и учреждения дошкольного образования в вопросах развития познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста может стать совместная деятельность по реализации проектов. Проектная деятельность позволяет направить деятельность всех субъектов образовательного процесса на всестороннее изучение избранного объекта или явления, обусловленного темой, используя максимальное многообразие подходов и методов, как в учреждении дошкольного образования, так и в семье. Работа над определенной темой обеспечивает системность и логичность всей осуществляемой деятельности, позволяет более подробно изучить тот или иной вопрос, соблюдая баланс и гармонию взаимодействия всех участников проекта. Это способствует стимулированию познавательной и творческой активности, стабильности сформированных представлений у детей дошкольного возраста, при соблюдении эмоционального комфорта. Многообразие форм образовательной работы позволяет вовлечь всех субъектов образовательного процесса, обеспечив интеграцию их деятельности в конкретном направлении.

В учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь отмечается необходимость создания условий для перехода от практического к «теоретическому» сотрудничеству ребенка со взрослым (совместное обсуждение событий, явлений, взаимоотношений в окружающем мире и др.) [Учебная программа 2019: 68]. Проектная деятельность позволяет создать условия для осуществления этого перехода, а объединение усилий педагогов и родителей в данном направлении, помогает сделать эти условия наиболее благоприятными.

Проектная деятельность, являясь гибкой моделью организации образовательного процесса, как ни одна другая, обеспечивает соблюдение принципа амплификации развития (А.В. Запорожца), посредством обогащения, наполнение наиболее значимыми для ребенка специфически детскими формами, видами и способами деятельности. Многообразие видов деятельности в рамках проектной деятельности оказывает стимулирующее воздействие на развитие познавательной активности, как основного мотива получения представлений о мире и творческой активности, как способности применять и использовать сформированные представления и умения в разных видах деятельности.

В научно-методической литературе использование проектной деятельности рассматривается, как эффективное условие для развития у детей умения самостоятельно действовать в разных жизненных ситуациях, навыков познания окружающего мира, стремления к самопознанию, развития творческих и коммуникативных способностей.

В дошкольном образовании проектная деятельность предполагает совместную исследовательскую работу, творческую деятельность ребенка и взрослого, будь то педагог или родитель, по теме проекта на протяжении всего периода его реализации включающую: совместное изучение явления или предмета находящегося в центре, выявление их сущности, составление анализа полученных в ходе исследования результатов, формулирование общих выводов, создание произведений искусства. Об участии родителей в осуществлении проектной деятельности пишет *Н. Е. Веракса, доктор психологических наук, профессор, ректор Московской педагогической академии дошкольного образования* в журнале «Современное дошкольное образование» в статье посвящена вопросам поддержки детской познавательной инициативы в условиях учреждения дошкольного образования и семьи [Веракса 2008: 17].

Проектная деятельность органично вписалась в образовательный процесс учреждений дошкольного образования Республики Беларусь, успешно интегрировалась во все виды деятельности и составляла с ними единое целое. В настоящее время проектная деятельность довольно широко используется в дошкольном образовании Беларуси. Проектную деятельность как процесс совместного творчества его участников рассматривает Е.В.Кохновская [Кохновская 2013: 179]. Т.В. Поздеева и Е. М. Абабурка, описывая работу по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности, предлагают методы включения родителей в процесс реализации проекта [Поздеева 2017: 70].

О необходимости участия родителей в проектной деятельности, осуществляемой учреждением образования, пишет Л.К. Ладутько в своей статье «Проектная деятельность как средство социализации детей дошкольного возраста». Автор отмечает, что в основе проектной деятельности лежит особый стиль взаимодействия всех участников образовательного процесса, обозначаемый словом «сотрудничество», подчеркивает, что одним из

важнейших условий успешности проектной деятельности являются тесное взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса. В статье Л.К. Ладутько, следующим этапом использования проектной деятельности в практике учреждения образования, в котором она работает, отметила освоение педагогами методом коллективного проектирования, благодаря которому будут создаваться интегративные проекты, объединяющие всех участников образовательного процесса. [Ладутько 2012: 11].

Таким образом, интеграция субъектов образовательного процесса в проектной деятельности подразумевает такое взаимодействие, которое позволит обеспечить системность и логичность всей осуществляемой работы, на основе единства подходов и признания ценности результата проектной деятельности для каждого субъекта образовательного процесса. Использование проектной деятельности для интеграции всех субъектов образовательного процесса в совместную работу по определенному тематическому направлению с целью стимулирования познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста, обеспечения единства подходов и принципов в образовательном процессе учреждения дошкольного образования и семье, возможно как в отдельно взятой группе, так и в рамках проекта, охватывающего все учреждение дошкольного образования.

Многолетний опыт использования проектной деятельности в образовательном процессе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 395 г. Минска» (2004 – 2011) и государственного учреждения образования «Учебно-педагогический комплекс детский сад – начальная школа № 31 г. Минска» в период (2015 – 2018) позволил разработать оптимальный алгоритм ее осуществления с целью интеграции субъектов образовательного процесса. Данный алгоритм соответствует фазам проектирования, предложенным А.М. Новиковым, доктором педагогических наук, профессором, академиком РАО, предполагающим период проектирования, реализации и рефлексии [Новиков 2010: 108]. Алгоритм деятельности учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников по реализации проектов может быть представлен тремя этапами: организационно-подготовительный, реализационный, итогово-аналитический.

На организационно-подготовительном этапе проводятся основные организационные мероприятия и создаются условия для реализации проекта. Тема проекта может быть определена исходя из анализа деятельности учреждения дошкольного образования с учетом выявленных проблем и актуальной педагогической ситуации. Например, тема может быть выбрана с учетом годовых задач, поставленных перед учреждением дошкольного образования в текущем учебном году.

В первую очередь, для обеспечения системности, проводится методическая работа с педагогическими кадрами по вопросам осуществления проектно-тематического планирования по темам проектов. На основе результатов включенного наблюдения за детьми, успешности освоения содержания учебной программы по показателям в соответствии с возрастными

группами и оценки имеющихся педагогических условий для деятельности по теме проекта определяются «тематические недели», их задачи, количество, образовательная направленность. Педагогами специально созданных творческих групп разрабатывается образовательное наполнение «тематических недель» в соответствии с программным содержанием учебной программы дошкольного образования, подбирается соответствующее научно-методическое обеспечение.

Параллельно проводится изучение педагогического потенциала семьи по вопросам, обусловленным темой проекта, посредством опросов и наблюдения. Опросы направлены на уточнение осведомленности родителей по теме проекта, на выявление вопросов требующих целенаправленной просветительской работы, определение наиболее целесообразных методов и форм работы с семьями.

Осуществляется оценка методических условий реализации проекта: анализируется научно-методическое обеспечение, состояние развивающей предметно–пространственной среды. Для стимулирования педагогов в вопросах создания условий для реализации проекта может быть проведен предварительный смотр-конкурс. Цель такого смотра-конкурса - обеспечение оптимальной подготовленности среды в группах для работы по реализации проекта в соответствии с темой. Проведение смотра-конкурса позволяет создать максимально благоприятные условия для развития познавательной и творческой активности и исследовательской деятельности по теме проекта, выявить инициативу и творческий подход педагогических работников к созданию развивающей предметно-пространственной среды для реализации проекта.

Непосредственно на этом этапе необходимо активное включение родителей. В первую очередь, проводится информирование родителей о проекте, сроках его реализации, планируемых мероприятиях. Наиболее целесообразно чтобы данная информация была предоставлена не разово, а размещена на стендах и сайте учреждения образования на весь период проведения проекта, так как это позволит повысить количество информированных о его проведении законных представителей. Также на этом этапе родители могут привлекаться к созданию условий для реализации проекта, посредством подбора демонстрационного материала и литературы для детей к определенному занятию, выбору темы для выступления перед детьми, если того требует проект и т.д.

Проводится работа с педагогическими работниками, направленная на выработку алгоритма взаимодействия учреждения образования и семьи по реализации проекта, следование которому позволит обеспечить интеграцию всех субъектов образовательного процесса. Задача работы с педагогами – определить направления деятельности с родителями, разработать наиболее эффективные формы позволяющие донести до родителей информацию, необходимую для организации воспитания в семье, дать грамотную психолого-педагогическую основу для организации деятельности с детьми. При выборе



форм, предпочтение отдается интерактивным, позволяющим интегрировать всех субъектов в процессе исследовательской, творческой деятельности по теме проекта. Создаются творческие группы педагогов, которые разрабатывают сценарии мероприятий, которые предполагают совместное участие в их проведении и детей и родителей.

Период реализации проекта, как правило, зависит от темы, ее содержательной стороны, возможностей для разнообразной деятельности детей и взрослых. В соответствии с разработанным проектно-тематическим планированием осуществляется образовательный процесс по принципу максимального соответствия всех видов деятельности основной теме недели. Содержание деятельности при необходимости корректируется педагогами в процессе реализации, на основе наблюдения за детьми и анализа результативности осуществляемой деятельности. Основная задача – создать оптимальные условия для познавательно-исследовательской и творческой деятельности воспитанников по избранному тематическому направлению.

Одновременно, с целью повышения педагогической компетентности родителей, организуется просветительская работа, посредством консультаций, устных и письменных журналов, памяток, оформления тематических папок–передвижек, и т.п. как в родительских уголках, так и на сайте учреждения дошкольного образования. Наиболее эффективно организовать взаимодействие можно посредством еженедельного проведения интерактивных форм совместной деятельности педагогов, детей и родителей. Реализуются ранее разработанные творческими группами формы работы с семьями. С целью обеспечения переноса проектной деятельности в семью могут предлагаться совместные задания для детей и родителей по теме недели: осуществление мини-исследований и опытов, написание рассказов, подбор фотографий и демонстрационного материала к занятиям, выполнение творческих заданий, создание произведений совместного творчества и т.д. В рамках семейного воспитания, при работе над проектом, происходит расширение области необходимых условий для познавательно-исследовательской и творческой деятельности, что несомненно стимулирует формирование познавательных интересов и «интеллектуализацию» эмоций.

Заключительной частью проекта становится общее совместное мероприятие по теме проекта, на котором дети, родители и педагоги представляют полученные результаты. В зависимости от направленности проекта это могут быть презентации, ярмарки, подведение итогов конкурсов, викторины и т.д. Основная задача данных мероприятий – еще раз показать достижения воспитанников по изучению центрального объекта или явления, обусловленного темой проекта, полученные в результате совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса. В рамках таких мероприятий создаются максимально благоприятные условия для стимулирования внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения воспитанников в новых условиях с соблюдением эмоционального комфорта, обусловленного присутствием родных им людей.

На итогово-аналитическом этапе педагогами осуществляется анализ проведенных мероприятий, оценивается эффективность работы со всеми участниками проекта.

Целесообразно провести опрос родителей, целью которого будет являться оценка удовлетворенности проведенной работой, в том числе включающий изучение удовлетворенности запроса родителей на необходимую информацию для организации семейного воспитания. На основе результатов опроса осуществляется анализ эффективности проведенной просветительской работы с родителями, определяются возможные новые темы для проектов.

Итоги сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи по реализации проекта подводятся на тематическом родительском собрании или круглом столе.

Подобный алгоритм может использоваться при реализации исследовательский и творческих проектов в учреждении дошкольного образования, вне зависимости от их тем.

Опыт использования проектной деятельности в практике учреждений дошкольного образования показывает, что активность участия родителей в образовательном процессе государственного учреждения образования «Ясли-сад №395 г. Минска» и государственного учреждения образования «Учебно-педагогический комплекс детский сад – начальная школа № 31 г. Минска» во время реализации проекта была вдвое выше активности вне проекта, когда взаимодействие в диаде «Педагог – Родители» в большинстве случаев оставалось на уровне «Пассивного вовлечения».

Представленные в алгоритме виды совместной деятельности, осуществляемые во время реализации проекта, позволяют вовлечь в его участие на разных этапах максимальное количество семей, что является основным доказательством эффективности проектной деятельности в плане интеграции всех субъектов образовательного процесса.

Использование проектной деятельности с активным включением всех субъектов образовательного процесса, позволяет развить у всех навыки эффективного взаимодействия, сформировать понимание личной и общей ценности этого взаимодействия, ответственность за выполняемую деятельность.

Благодаря организуемой таким образом проектной деятельности дети проявляют высокую познавательную и творческую активность вследствие того, что:

- имеют возможность изучения предмета или явления в многообразных видах деятельности в учреждении дошкольного образования и семье;
- видят заинтересованность и позитивный эмоциональный отклик родителей на осуществляемую им исследовательскую и творческую деятельность;
- ощущают эмоциональный комфорт, развиваясь в единстве принципов и воздействий со стороны семьи и педагогов.

Родители:

- обладают достаточным уровнем осведомленности по вопросам осуществления работы с детьми в рамках темы проекта, используют полученную информацию в семейном воспитании;

- вовлекаются в активное взаимодействие с педагогическим коллективом.

Педагоги:

- зная образовательные потребности родителей, в рамках темы проекта, организуют эффективное психолого-педагогическое просвещение;

- имеют возможность разнообразить формы и методы работы по проекту, посредством привлечения родителей;

- обладают эффективными механизмами интеграции образовательных задач учреждения дошкольного образования и семьи, посредством обеспечения заинтересованности всех субъектов образовательного процесса в едином результате.

Таким образом, использование проектной деятельности, построенной на интеграции учреждения образования и семьи, позволяет значительно увеличить варианты совместной деятельности взрослых и детей, тем самым способствует созданию наиболее благоприятных условий для развития познавательной и творческой активности, любознательности, умственных способностей детей дошкольного возраста. Результаты использования проектной деятельности свидетельствуют о том, что периодическое включение данного метода позволяет создать благоприятный микроклимат в учреждении дошкольного образования и прочную основу для плодотворного сотрудничества педагогического коллектива и семьи.

#### **Библиографический список**

Веракса, Н. Е., Веракса, А.Н. Организация проектной деятельности в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 2. С. 17– 19.

Кохновская Е.В. Проектная деятельность как сотворческий процесс // Воспитание в сотворчестве (сотворчество педагога и студента: содержание, формы, методы) : сб. науч. ст. Респ. ин-т высш. шк. ; под науч. ред. В.В. Познякава. Минск, 2013. Вып. 5. С. 179–182.

Ладутько Л. К. Проектная деятельность как средство социализации детей дошкольного возраста // Пралеска. 2012. N 8. С. 6–16.

Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Эгвес, 2010. 208 с.

Поздеева Т.В. Абабурка, Е. М. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности // Наука як рушійна антикризова сила : матеріали IV междунар. научн.-практ. конф; Киев, 31 августа 2017 г. Центр наукових публікацій . Киев, 2017. С. 68 – 73.

Петрикевич А.А. Метод проектов в образовании дошкольников: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2008. 102 с.

Учебная программа дошкольного образования. Минск : НИО 2019. 480 с.

Научное издание

Гуманизация образовательного пространства

*материалы Международного форума*

Оригинальный макет подготовила: *Н.Н. Сяпина*

---

Подписано к использованию 05.08.2020. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 24,41(26,25). Объем данных 3,1 Мб. Заказ № 27

---

Управление по издательской деятельности Саратовского университета  
410012, Саратов, Астраханская, 83

<https://www.sgu.ru/research/nauchnye-izdaniya-sgu/prodolzhayushchiesya-izdaniya>