



**ФГАОУ ВО «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
В.И. ВЕРНАДСКОГО
ЕВПАТОРИЙСКИЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ФИЛИАЛ)**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**СБОРНИК ТРУДОВ III ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-
ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

11-12 декабря 2020 года

Симферополь
ИТ «АРИАЛ»
2021

УДК 37.013.77
ББК 74.04+88.6
П 86

Печатается по решению Ученого совета Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» от 13.01.2021 г., протокол № 1.

Рецензенты:

Андреев А.С., доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет»;

Кокул Т.В., директор ГБУ РК «Центр социальной адаптации».

Редакционная коллегия:

Колосова Н.Н. – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»;

Хитрова А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского».

Ответственность за достоверность приведенных в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы публикаций.

Научные статьи и тезисы печатаются по авторским вариантам.

П 86 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сборник трудов III Всероссийской научно-практической конференции, 11-12 декабря 2020 г., г. Евпатория / Ред. кол.: Н. Н. Колосова, А. В. Хитрова. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2021. – 338 с.
ISBN 978-5-907376-95-3

УДК 37.013.77
ББК 74.04+88.6

© Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского», 2020
© ИТ «АРИАЛ», макет, оформление, 2021

ISBN 978-5-907376-95-3

Секция 1
Психолого-педагогическое сопровождение в условиях образовательных организаций

УДК 37.035

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

*Андреева Юлия Александровна,
обучающаяся 2 курса магистратуры,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Колосова
Наталья Николаевна, кандидат
педагогических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Современный этап развития общества требует совершенствования процесса патриотического воспитания подрастающего поколения, поиска новых путей и ресурсов для повышения эффективности воспитательной работы по данному направлению. Особая роль в патриотическом воспитании ребенка отводится дошкольному возрасту. В этот период происходит формирование культурно-ценностных ориентаций, развитие эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс самоидентификации, осознания себя в окружающем мире. Данный отрезок жизни является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на дошкольника, так как образы восприятия действительности очень ярки и остаются в памяти надолго, иногда на всю жизнь, что очень важно в таком сложном процессе как патриотическое воспитание.

Анализ исследований и публикаций. Различные аспекты организации патриотического воспитания в дошкольном возрасте изучены в трудах Е. Н. Бородиной, Н.Ф. Виноградовой, О.И. Волжиной, Н.М. Воскресенской, А.С. Гаязова, В.И. Горбатова, А.Я. Данилюка, Р.И. Жуковской, О.И. Золотова, АН. Иоффе, С.А. Козловой, Т.С. Комаровой, Л.В. Кузнецова, Н.К. Михайловский В.С. Мухиной, Ю.Н. Никифорова, М.Ю. Новицкой, О.П. Песоцкой, Л.Н. Толстого, О.В. Толстиковой, К.Д. Ушинского, И. Д. Фрумин и др. Наличие большого числа научных и практических работ по проблеме патриотического воспитания свидетельствует об ее актуальности, но в тоже время специфика этого процесса по отношению к детям дошкольного возраста требует дальнейших исследований. В частности, изучение вопросов организации методической поддержки педагога в осуществлении патриотического воспитания детей невозможно без анализа базовых понятий: «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

Цель статьи: осуществить анализ понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

Изложение основного материала. Понятие «патриотизм» и «патриотическое воспитание» в научно-педагогической литературе не получило однозначной трактовки, что связано с одной стороны, с различными позициями авторов, а с другой, с многогранностью этих понятий и различным их пониманием на разных исторических этапах развития общества.

В толковом словаре В.А. Даля патриотизм характеризуется как «любовь к Отчизне», быть патриотом – «значит любить Отечество, ревновать о его благе» [2, с. 578].

Педагогический энциклопедический словарь понятие «патриотизм» трактует как любовь к Отечеству, к родной земле, к своей культурной среде [4, с. 185].

Патриотизмом как чувство гордости за достижения родной страны, горечь за ее неудачи и беды, уважение к историческому прошлому своего народа и бережное отношение к народной памяти, национально-культурным традициям рассматривается в Российской педагогической энциклопедии [7, с. 110].

По мнению В.А. Сухомлинского, патриотизм очень тесно связан с образованностью, этической, эстетической, эмоциональной культурой, мировоззренческой устойчивостью, творческим трудом [8, с. 131].

В целом можно классифицировать несколько подходов к толкованию сущности понятия «патриотизм»:

1) идеологический, согласно которому патриотизм – это готовность служить Отечеству, любовь к родине как чувство, возникающее исторически под влиянием экономически социальных реалий;

2) социально-философский – рассматривающий патриотизм как важный аспект общественной и личной культуры духа. Согласно данному подходу в патриотизме отображается духовность человека и общества в целом; согласно этому подходу, патриотизм – это преданность Отечеству, любовь к ней, гордость за ее историю и желание защищать ее интересы;

3) социологический, согласно которому патриотизм – это ценностная ориентация, основа которой – в ценностном отношении человека – Родине, морально-эмоциональной связи, единству этнических, географических, религиозных, культурных, исторических и эстетических характеристик в понятии «Родина»;

4) педагогический – рассматривает формирование и развитие чувства патриотизма не только у подрастающего поколения, но и у всех граждан страны (М.Ю. Новицкая [3, с. 382]).

Можно констатировать, что в современных условиях патриотизм – это чувство любви к Родине (большой и малой), своему народу, государству, готовность работать на пользу своей родины, а также защищать ее интересы.

Формирование интегральной черты личности – патриотизма – осуществляется в процессе патриотического воспитания. Однако прежде чем проследить эволюцию трактовки термина «патриотическое воспитание», рассмотрим определение его составляющей «воспитание».

Воспитание, по мнению В.А. Сухомлинского, это целенаправленная деятельность, как педагога, так и воспитанников [8, с. 71]. Это педагогическое руководство различными отношениями личности к окружающей природной и общественной среды, зависит от самых разнообразных условий, от большого

количества явлений, которые видит и осмысливает ребенок, в которых перед ним открывается мир.

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова определяют воспитание как «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [6, с. 13].

По мнению Н.Е. Щурковой воспитание – это «процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретение ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» [9, с. 11].

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» обозначает патриотическое воспитание как «...систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [5].

Таким образом, можно говорить о том, что патриотическое воспитание – это составная часть процесса воспитания, направленная на формирование патриотического сознания, развитие патриотических чувств, обеспечивающих патриотические убеждения, готовность к защите и отстаиванию прав своей Родины.

Основными направлениями в системе патриотического воспитания являются:

1) духовно-нравственное, которое предполагает осознание личностью в процессе патриотического воспитания высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности;

2) историко-краеведческое, которое включает систему мероприятий, направленных на познание историко-культурных корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней,

3) гражданско-патриотическое, которое влияет на личность через систему мероприятий, направленных на формирование правовой культуры и законопослушания, навыков оценки событий и процессов, которые происходят в государстве, гражданской позиции, постоянной готовности к служению своему народу;

4) социально-патриотическое – направленное на активизацию духовно-нравственной и культурно-исторической преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции, проявлений благородства и сострадания, заботы о других;

5) военно-патриотическое – ориентированное на формирование у молодежи патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его защите;

6) спортивно-патриотическое – направленное на развитие морально-волевых качеств, воспитание силы, ловкости, стойкости, мужества, выносливости, дисциплинированности в процессе занятий физической

культурой и спортом.

А.К. Быков, осуществляя всесторонний анализ системы патриотического воспитания, разделил ее на четыре сферы:

1) духовно-патриотическую (признание и сохранение великого духовного наследия России, русского языка и культуры как высших святынь народа, национальное самосознание, гордость и достоинство, духовная зрелость);

2) нравственно-патриотическую (любовь к Родине, своему народу, следование собственной совести и моральным принципам, добросовестность, честность, коллективизм, уважение к старшим, любовь к семье и близким, этикет);

3) историко-патриотическую (верность героическому прошлому и лучшим традициям истории Отечества, следование исторической правде и нетерпимость к фальсификации истории, сохранение исторической памяти и преемственности поколений);

4) государственно-патриотическую (приоритет национальных ценностей и интересов России, её суверенитет, независимость и целостность, гражданская зрелость, верность гражданскому и воинскому долгу, готовность к защите Отечества, активное участие в решении проблем и преодолении трудностей в обществе и государстве) [8]. Такое деление определяет сложный системный характер, комплексность, интегративность и целостность системы патриотического воспитания [1, с. 40].

Выводы. Анализ понятия «патриотизм» позволил сделать вывод, что это гражданское и нравственное чувство, готовность служить Родине, моральный и политический принцип, а также социально-психологическое свойство личности. При этом Родина рассматривается как в широком, так и в узком (локальном) смысле, а объектом патриотизма может быть и единая для всех народов Родина, и «малая родина». Субъектами патриотизма выступают как отдельная личность, так и группа людей, сочетаются по территориальному, профессиональному или другим признакам. В широком смысле субъектами патриотизма выступают этносы, нации, народ отдельной страны.

Под патриотическим воспитанием детей дошкольного возраста понимается процесс педагогического взаимодействия взрослых и детей в рамках единого ценностно-смыслового пространства, результатом которого является сформированность у детей патриотических ценностей на основе деятельностного проявления чувства любви к родным и близким людям, привязанность к семье, родному дому и краю.

Резюме. Статья посвящена теоретическому анализу понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание.

Summary. The article is devoted to the theoretical study of the concepts of «patriotism» and «patriotic education».

Keywords: patriotism, patriotic education

Список литературы:

1. Быков, А.К. Проблемы патриотического воспитания / А.К. Быков // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37–42.

2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В.И. Даль; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.
3. Новицкая, М.Ю. Патриотическое воспитание в детском саду / М.Ю. Новицкая – М.: Лица-Пресс, 2003. – 200 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос.энцикл., 2002. – 528 с.
5. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 30.03.2020) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»
6. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 330 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том I / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 2003.
8. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский: сост. О.В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с..
9. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 385 с.

УДК 37.013.42:330.16

ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Баубатрын Валерия Дмитриевна,
обучающаяся 2 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Красникова
Татьяна Викторовна, старший
преподаватель, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Ежегодно увеличивается количество работ по психологии человека в различных жизненных ситуациях. Связано это с отсутствием адекватной базы знаний. Исследователи в наше время, считают необходимым изучение данной темы для социального уровня жителей Российской Федерации.

В данной работе, речь пойдет о трудных жизненных ситуациях, т.е. о жизненных ситуациях, которые доставляют дискомфорт себе и близким, стрессовые ситуации, ситуации, связанные со здоровьем или жизнью. К сожалению, в настоящее время, проблема разрешения данных ситуаций довольно актуальна.

Анализ исследований и публикаций. Проблему трудной жизненной ситуации изучают специалисты из разных областей научных знаний. В

психологии – Н.Г. Осухова, А.Н. Демин; в социологии – И.Г.Кузина, П.Д. Павленок; в социальной педагогике – Н.Ф Басов, А.В. Лакреева.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении трудной жизненной ситуации, как социально-педагогической проблемы общества.

Изложение основного материала. На протяжении всей жизни человек сталкивается с различными ситуациями. «Ситуация – это система объективных и субъективных элементов, объединяющихся в жизнедеятельности субъекта в определенный период времени» [7, с. 8].

И.Г. Кузина рассматривает и дает характеристику понятию «жизненная ситуация». «Жизненная ситуация – это совокупность значимых для человека событий и связанных с ними потребностей, ценностей и представлений, влияющих на его поведение и мировоззрение в конкретный период жизненного цикла» Жизненные ситуации, бывают устоявшиеся (нормальные) и трудные (проблемные) [5, с. 56].

Определение понятия «трудная жизненная ситуация» дано в п. 4 ст. 3 Федерального закона от 10.12.1995 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации». Исходя из данного определения, можно сказать, что трудная жизненная ситуация – это ситуация, нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно [1].

Также понятие «трудная жизненная ситуация» раскрыто в Федеральном законе от 17.07.1999 № 178-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «О государственной социальной помощи». В ст. 1 под трудной жизненной ситуацией понимается обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности человека [2].

Трудная жизненная ситуация (далее ТЖС) случается у каждого человека, это неизбежное событие в нашем жизненном цикле. Трудность данной ситуации определяется самим человеком, в зависимости от его восприятия и оценки происходящего вокруг. Способ решения также, зачастую, зависит от нас самих. Кто-то просто замыкается в себе и впадает в депрессию, кто-то приспосабливается и «плывет по течению», думая о том, что ситуация решиться сама по себе, другие же стараются всеми способами найти выход из трудного положения. К сожалению, при «неправильном» выходе из трудной ситуации бывают такие последствия, как: ссоры, разочарование в ком-то или в жизни в целом, уход из дома или даже суицид.

Специалисты указывают на ряд признаков, свидетельствующих о наступлении трудной жизненной ситуации: неадекватность алгоритмов привычного социального поведения; нарушение текущей социальной деятельности; неопределенность перспектив развития событий; возникновение стрессовых состояний человека [4, с. 49].

П.Д. Павленок утверждает, что в результате возникновения трудной жизненной ситуации в жизнедеятельности индивида обнаруживаются деформации, появившиеся на основе социальных, психологических и физических травм. В этом случае люди, вне зависимости от факта обращения в социальные службы, становятся объектами социальной работы: инвалиды, пенсионеры, лица с девиантным поведением, неполные семьи и т.д. [9, с. 16-17].

Структура ТЖС включает в себя:

- 1) участников, связанных с ней событий;

- 2) деятельность, которая в ней осуществляется;
- 3) время и пространство развития событий;
- 4) переживание и видение ситуации участником.

Основное свойство ТЖС – это постоянная напряженность. Человек, находящийся в ТЖС, не может спокойно жить, чувствует себя дискомфортно, у него присутствует чувство необходимости ее разрешения. Данное чувство, как и вся ситуация, препятствует человеку в достижении поставленных им жизненных целей. Индивиду, попавшему в трудную жизненную ситуацию, необходимо менять свой привычный образ жизни, ему приходится выбирать новые пути достижения своих целей.

Трудные жизненные ситуации имеют множество различных классификаций. Обычно их принято классифицировать:

- 1) по возрасту участника (детские, подростковые, юношеские, взрослые);
- 2) по характеристикам ситуации (индивидуальные, групповые, семейные);
- 3) по реакции на неё участника (адекватная/неадекватная);
- 4) по уровню адаптации (активная, пассивная, приспособление).

Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» [1] выделяет следующие разновидности трудной жизненной ситуации:

- 1) инвалидность;
- 2) неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом;
- 3) сиротство;
- 4) безнадзорность;
- 5) малообеспеченность;
- 6) отсутствие определенного места жительства;
- 7) конфликты и жестокое обращение в семье;
- 8) одиночество [3, с. 45].

Ученые относят трудные ситуации к психологическим, т.к. нарушения, которые происходят в организме человека, оказывают влияние на его психологическое состояние. А.В. Лакреева считает, что «ТЖС вызывает психологические отклонения, возникают стрессы, эмоциональное напряжение, которое мешает человеку развиваться в обществе, реализовывать свои желания и цели в жизни. В таких ситуациях человек чаще всего остается одинок, так как связи с обществом разрушаются» [6, с.136].

Не всегда люди могут быстро перестроить свой образ жизни, свои планы и действия. Незнание того, как и когда действовать, может еще больше усугубить ситуацию или привести к психологической травме. В данном случае, хорошо подходит определение «фригидность». В психологии, под данным термином понимают неумение человека быстро подстраиваться под ситуацию, неготовность человека действовать не по плану, боязнь непредвиденных обстоятельств.

ТЖС всегда связана с необходимостью тем или иным образом адаптироваться к ней – это заключается в успешном или неуспешном преодолении жизненной трудности с последующей стабилизацией ситуации.

Чтобы преодолеть ТЖС у человека должны быть активные действия по её решению (конструктивные способы). В результате, он либо занимает активную

жизненную позицию в новых условиях, либо, ему приходится просто приспосабливаться. Бывают ситуации, которые просто нельзя изменить и с ними приходится мириться (например, смерть близкого человека). Неконструктивные способы заключаются в избегании решения проблемы, пассивных действиях. Человеку проще смириться и приспособиться к ситуации, нежели попытаться её решить.

Следует понимать, что даже успешное преодоление ТЖС не гарантирует клиенту то, что она не повторится. Необходимо научить людей обращаться к конструктивным способам адаптации. Тогда, люди смогут решать свои проблемы самостоятельно.

Выводы. Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что трудные жизненные ситуации – ситуации, нарушающие жизнедеятельность человека, которые встречаются на протяжении всей нашей жизни. Людям необходимо научиться правильно адаптироваться к ним, и тогда, в дальнейшем, они сами смогут решать свои проблемы.

Резюме. Статья рассматривает трудные жизненные ситуации и освещает определение самого понятия «трудная жизненная ситуация», признаки, свидетельствующие о ее наступлении, ее основные свойства, классификации и разновидности, а также структуру и способы адаптации к ней.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, классификации трудной жизненной ситуации, разновидности трудной жизненной ситуации, структура трудной жизненной ситуации, способы адаптации к трудной жизненной ситуации.

Summary. The article examines difficult life situations and highlights the definition of the concept of «difficult life situation», the signs indicating its occurrence, its main properties, classifications and varieties, as well as the structure and methods of adaptation to it.

Keywords: difficult life situation, the classification of difficult situations, variety a difficult life situation, the structure of difficult situations, ways to adapt to difficult situations.

Список литературы:

1. Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации: Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ (ред. от 21.07.2014) // Собрание законодательства. – 1995. – № 50. – Ст. 4872.
2. О государственной социальной помощи: Федеральный закон от 17.07.1999 № 178-ФЗ (ред. от 24.04.2020) // Собрание законодательства. – 1999. – № 29. – Ст. 3699.
3. Басов Н.Ф. Основы социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. 0-753 учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В. М. Басова, О. Н. Бессонова и др.; под ред. Н. Ф. Басова. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
4. Демин А.Н. Способы адаптации безработных к трудной жизненной ситуации / А.И.Демин, И.П.Попова // Социол. исслед. – 2000. – №5. – С. 35-46.
5. Кузина И.Г. Теория социальной работы: учебное пособие / И.Г. Кузина. – 2-е изд. – Москва: Проспект, 2016. – 175 с.

6. Лакреева А.В., Хомутова М.В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 135–140.

7. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г.Осухова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

8. Павленок П.Д. Основы социальной работы: учебник / Отв. ред П.Д. Павленок. – М.: Инфра-М, 1997. – 368 с.

УДК 37.013

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Бикметова Эльвина Витальевна,
учитель истории и обществознания,
ЧОУ ЦО «Новошкола»*

Постановка проблемы. Одной из главных особенностей новой парадигмы российского образования является переход от образовательной концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции развивающего личностного образования, структурирующего системы непрерывного формирования творческого мышления и развития творческой деятельности школьников.

Изложение основного материала. Под творческой деятельностью следует понимать форму деятельности человека, при которой создается нечто новое (новая цель, результат, средства). В качестве одного из условия развития творческой деятельности школьников мы рассматриваем включение технологии проектного обучения в образовательный процесс.

Технология проектного обучения представляет собой технологию, рассчитанную на последовательное выполнение учебных проектов. При реализации проектной технологии создается конкретный продукт, который часто является результатом совместных усилий и размышлений учащихся.

В научной литературе в качестве одной из характеристик технологии проектного обучения авторы отмечают ее направленность на формирование у учащихся таких качеств как самостоятельность, инициативность и способность к творчеству, а одним из принципов на которых базируется проектное обучение является организация образовательного процесса на основе интереса учащегося, а также того, что может способствовать проявлению и развитию его творческих способностей, а не на основе логики предмета.

Рассматривая проектное обучение как фактор развития творческой деятельности школьников, мы руководствуемся несколькими аспектами.

Во – первых, проектное обучение направлено на включение школьников в систематическую самостоятельную проектную деятельность, что в свою очередь учит реально оценивать сложившуюся ситуацию, обсуждать причины данной ситуации и ее следствие, в дальнейшем осуществлять прогнозирование возможных путей ее развития в условиях неопределенности, выполнять действия по моделированию и проектированию различных направлений ее оптимизации. Проектное обучение позволяет получить ответы на актуальные

вопросы учебной деятельности и вызовы реального времени, решения проблемы.

Во – вторых, проектное обучение направлено на интеграцию знаний в различных областях науки и способов творческой деятельности, личных ценностных позиций, методов и форм, которые объединены в единый функционально – проектный цикл. В целом проектное обучение способствует формированию умений по переносу знаний, умений и компетенций из одной предметной области в другую.

В – третьих, в следствии того, что проектное обучение предполагает поэтапность проектной деятельности, а также диагностику учебных достижений после каждого этапа и возвращение к тем вопросам, которые вызвали затруднение у учащихся, создается благоприятный психологический климат, положительная мотивация по дальнейшей работе над будущими проектами в различных предметных областях.

Кроме того, проектное обучение как правило сочетает в себе фронтальную индивидуальную и групповую формы работы, которые в свою очередь способствуют широкой коммуникации, рефлексии и развитию учащихся.

Анализ, оценка, прогнозирование, моделирование, проектирование – это те способы творческой деятельности, которыми овладевают учащиеся при реализации технологии проектного обучения.

С помощью анализа учащиеся могут выявлять и давать характеристику признакам, видам, особенностям различным объектам и явлениям действительности.

Оценка состоит в способности школьников дать обоснованную оценку тем изучаемым процессам и явлениям. Оценка базируется на способности анализировать и способствует формированию личной позиции учащегося к изучаемой проблеме, а также формирования навыка по обоснованию и отстаиванию собственной позиции.

Прогнозирование включает в себя качественный и количественный прогноз, и заключается в том, что учащиеся способны рассмотреть возможное будущее решение проблемы,

Моделирование представляет собой исследование, основу которого составляет построение моделей взаимодействия общества и природы. Моделирование по своему содержанию способствует формированию у учащихся более высокого теоретического уровня мышления, быстрому усвоению учебного материала, а также позволяет обеспечить качественный анализ учебного материала. Проектирование заключается в составлении проектов.

Выводы. В целом, подводя итог настоящей работе считаем обоснованным считать проектное обучение одним из факторов развития творческой деятельности школьников, поскольку проектное обучение способствует формированию умений переноса знаний, умений и компетенций из одной предметной области в другую, получения ответов на актуальные вопросы учебной деятельности и вызовы реальной жизни, исследовательской деятельности, решения проблем и др. Таким образом, проектное обучение выступает в качестве источника и движущей силой развития творческой деятельности школьников.

Резюме. В настоящей статье в качестве одного из условия развития творческой деятельности школьников рассматривается использование технологии проектного обучения в образовательном процессе. В статье обозначены понятия «творческая деятельность» и «технология проектного обучения». При рассмотрении проектного обучения как фактора развития творческой деятельности школьников мы руководствуемся несколькими аспектами, которые подробно расписаны во второй части настоящей работы.

Ключевые слова: проектное обучение, творчество, творческая деятельность, учебный проект.

Summary. In this article, as one of the conditions for the development of creative activity of schoolchildren, the use of project-based learning technology in the educational process is considered. The article describes the concepts of "creative activity" and "project-based learning technology". When considering project-based learning as a factor in the development of creative activity of schoolchildren, we are guided by several aspects, which are described in detail in the second part of this work.

Keywords: project training, creativity, creative activity, educational project.

Список литературы:

1. Аникина, А. П. Творческая деятельность как основа формирования способностей у детей дошкольного возраста // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016 г.). Краснодар: Новация, 2016. С. 23-26 / [Электронный ресурс]. Режим доступа: URI: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/205/10892/> 13.08.2020.

2. Кагакина Е.А., Лесникова С.Л., Русакова Н.А., Тимошенкова О.С. Проектное обучение как фактор развития творческой деятельности школьников // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. – №4 (32) / [Электронный ресурс]. Режим доступа: URI: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-faktor-razvitiya-tvorcheskoy-deyatelnosti-shkolnikov> 13.08.2020.

3. Кротова Е.А., Макшеева А.И. Проектное обучение как средство развития творческой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1. С. 120-123

4. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? // Методист. – №1. – 2004. – С. 42.

5. Технология проектного обучения // Современный урок / [Электронный ресурс]. Режим доступа: URI: <https://aujc.ru/tehnologiya-proektnogo-obucheniya/> 13.08.2020.

УДК 37.013.77-053.4:[613.71+572.512.823]

ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Бондарь Оксана Юрьевна,
старший преподаватель, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Развитие координации движения пальцев и мелкой моторики является важным психомоторным навыком, своевременное и

успешное формирование которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней движений. Наиболее благоприятный период для развития познавательных и творческих способностей – от двух до восьми лет, когда кора больших полушарий головного мозга еще окончательно не сформирована. Именно в дошкольном возрасте необходимо развивать мышление, память, восприятие, внимание у ребенка. Развитие тонких движений пальцев рук ребенка является стимулирующей для общего развития и для развития речи.

Понимание важности и сущности развития мелкой моторики ребенка будет способствовать физическому и психическому здоровью, а также своевременному развитию речи дошкольника, оградят его от трудностей обучения, помогут сформировать навыки письма.

Анализ исследований и публикаций. Изучение проблемы развития мелкой моторики проходит в разных аспектах: физиологическом, психологическом, педагогическом. Тема исследования развития мелкой моторики и зрительно-двигательной координации у детей дошкольного возраста раскрывается в трудах основоположников отечественной психологии Д. Б. Эльконина [13], Л.С. Выготского [5], А.В. Запорожца [7]. Большое внимание данной теме в своих работах уделял психолог, врач-невропатолог, один из основателей нейропсихологии А.Р. Лурия [11]. Об анатомическом развитии уровней построения движений и связи развития руки и головного мозга писали физиологи И.П. Павлов, В.М. Бехтерев [4], И.М. Сеченов; исследователь детской речи, физиолог – М.М. Кольцова [7]; педагоги – М. Монтессори [6], В.А. Сухомлинский, Ю. А. Соколова. Разработкой пальчиковых игр и дидактических игр с предметами для развития моторики пальцев рук у дошкольников занимались такие педагоги как М.С. Воронцова, И. Н. Светлова, Л. Павлова, В.В. Цвынтарный, А.Е. Белая и др.

Цель статьи – определить понятия «мелкая моторика» и «пальчиковая гимнастика», проанализировать взгляды ученых на развитие мелкой моторики у детей, рассмотреть особенности моторных навыков у дошкольников, определить группы пальчиковых упражнений и формы работы по их использованию, охарактеризовать особенности использования пальчиковой гимнастики с детьми дошкольного возраста.

Изложение основного материала. «Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук» [6, с. 51]. К мелкой моторике относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений – манипулирование мелкими предметами, застегивание пуговиц, письмо, рисование и т. д.

Доктор медицинских наук, физиолог М.М. Кольцова в своих трудах пишет, что мелкая моторика – это «двигательная деятельность, которая обусловлена скоординированной работой мелких мышц руки и глаза» [9, с. 18].

Проекция кисти руки, с анатомо-физиологической точки зрения, «занимает около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга. Она расположена очень близко от речевой зоны» [11, с. 49]. Именно поэтому развитие речи ребенка тесно связано с развитием мелкой моторики. Выдающийся психолог, врач-невропатолог А.Р. Лурия в своих трудах отмечал,

что «кисть руки - это своеобразный орган речи, который может быть приравнен к артикуляционному аппарату. Таким образом, с этой точки зрения, моторика рук – это ещё одна речевая зона мозга» [11, с. 50].

Отечественный физиолог И.П. Павлов считал процессы, которые происходят при развитии рук и мышления взаимосвязанными. Он отмечал: «Руки человека учат его голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга. Можно сделать вывод: начало развитию мышления дает рука» [12, с. 61].

Физиолог Л.В. Антакова-Фомина, в докладе «Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук», подготовленном к двадцать четвертому Всесоюзному совещанию по проблемам высшей нервной деятельности, высказала мнение, что: «систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук, совместно со стимулирующим влиянием на развитие речи является действенным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [1, с. 15]. Способность осознания предметов окружающей среды у детей раннего возраста, в большей степени связана с развитием движений пальцев рук, т.е. мелкой моторикой.

Наблюдая за детьми дошкольного возраста, М. М. Кольцова установила, что «если развитие движений пальцев рук соответствует возрастной норме, то и развитие речи, навыков письма тоже находятся в пределах возрастной нормы. Если развитие мелкой моторики отстает от нормы, то имеются нарушения и в развитии речи, и в развитии навыков письма» [9, с. 114]. Опираясь на данное наблюдение, ею был сделан следующий вывод: «правильная организация различных видов деятельности у детей и системное использование тренировочных и развивающих упражнений способствуют достижению положительных результатов в развитии пальцевой моторики рук ребенка» [9, с. 115].

Автор множества пособий по развитию мелкой моторики у дошкольников А.Е. Белая пишет: «Выполняя пальцами различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики, которая не только оказывает благотворное влияние на развитие речи (так как при этом происходит возбуждение в речевых центрах мозга), но и подготавливает ребенка к рисованию, а в дальнейшем – к письму. Кисть руки и движения пальцев приобретают хорошую гибкость, подвижность, исчезает скованность движений» [2, с. 19].

Согласно теории Н.А. Бернштейна, развитие двигательной сферы ребенка заключается в формировании сложнейшей организации действий, обеспечивающих быстрое, верное и точное выполнение разнообразных движений за счет их исправления, изменения и уточнения по ходу выполнения.

Бернштейн отмечал, что решающим для эффективного развития мелкой моторики оказываются условия целенаправленного обучения и воспитания, способствующие развитию движения рук ребенка.

Регулярные практические тренировки в решении двигательных задач, которые перед ребенком ставит взрослый, – необходимое условие развития построения движений. Например, различные двигательные задания на мелкую моторику способствуют развитию у ребенка тонких движений кистей и пальцев рук [3].

Внимание развитию мелкой моторики ребенка уделяется с первых месяцев жизни. В дошкольном возрасте моторные навыки, по сравнению с одним-двумя годами, становятся разнообразнее и сложнее с каждым годом. Развитие мелкой моторики дошкольников характеризуется следующими особенностями:

- к трем-четырем годам движения пальцев рук ребенка становятся очень похожи на движения взрослого;

- после трех лет ребенок активно использует пальцы для захвата и удерживания предмета, до этого он захватывал предмет преимущественно ладонью;

- навыки мелкой моторики, приобретенные ранее, с каждым годом развиваются и совершенствуются.

- дошкольники четырех лет активно пытаются рисовать круги и линии, пользоваться ножницами, снимать и надевать одежду, эти сложные навыки уже становятся им по силам, хотя еще и с большим трудом;

- в старшем дошкольном возрасте ребенок уже в совершенстве осваивает навык рисования, штриховки, разукрашивания, печатания.

- ребенок учится правильно и уверенно пользоваться карандашами, кисточкой, ручкой.

Мелкая моторика дошкольника формируется в совокупности с кинестетическим чувством. Он начинает осознавать положение и перемещение собственного тела в пространстве. Запускается процесс развития зрительно-тактильно-кинестетических связей. Благодаря этому, движения рук выполняются под контролем зрения.

Таким образом, можно сделать вывод, что развивать мелкую моторику необходимо с самого раннего возраста. Дошкольный возраст благоприятен в этом плане в связи с тем, что ребенок становится более активен, самостоятелен, проявляет интерес к занятиям со взрослым, формируется и развивается много новых умений недоступных ребенку ранее. Развитие моторики пальцев рук положительно влияет на формирование познавательных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения, а также на развитие речи.

Одним из эффективных средств развития мелкой моторики у дошкольников являются пальчиковые игры и упражнения – пальчиковая гимнастика.

Современные авторы условно делят пальчиковые упражнения на три группы [10, с. 8-57]:

Первая группа. Упражнения для кистей рук направленные на: развитие подражательной способности; обучение напрягать и расслаблять мышцы; развитие умения сохранять положение пальцев рук некоторое время; обучение переключаться с одного движения на другое.

Вторая группа. Упражнения для пальцев рук условно статические, направленные на: совершенствование имеющихся навыков.

Третья группа. Упражнения для пальцев рук динамические, направлены на: развитие точной координации движений; обучение сгибать и разгибать пальцы рук; обучение противопоставлять большой палец остальным.

Формы работы по использованию пальчиковых игр и упражнений для развития мелкой моторики у детей делятся на традиционные и нетрадиционные.

Традиционные [8, с. 76-78]: самомассаж пальцев рук и кистей – поглаживание, разминание; графические задания – дорисовка, штриховка, графические диктанты, продолжение ряда, соединение по точкам; пальчиковые игры с речевым сопровождением; игры с пальчиками без речевого сопровождения; игры с предметами – бумагой, глиной, пластилином, водой, песком; рисование карандашами, мелками, углём; дидактические игры: конструкторы, мозаика, шнуровка, разрезные картинки, игры с вкладышами, складывание матрёшек; кукольные театры: пальчиковый, перчаточный, театр теней; игры на развитие тактильного восприятия: «Чудесный мешочек», «Гладкий – шершавый», «Найди такой же на ощупь» и т.п.

Нетрадиционные [8, с.76-78]: самомассаж кистей и пальцев рук с карандашами, грецкими орехами, массажными щётками; игры с пальчиками, с использованием бросового, природного и хозяйственно-бытового материала.

Подборка пальчиковых игр и упражнений, их периодичность, длительность, количественный и качественный состав подбирается в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей детей.

Для результативного использования пальчиковой гимнастики с целью развития мелкой моторики дошкольников необходимо выполнять следующие условия:

- систематичность проведения. Не следует ожидать незамедлительных результатов, так как автоматизация навыка формируется путем многократного повторения;

- игры и упражнения должны проводиться на положительном эмоциональном фоне ребенка. Для дошкольника крайне значим результат его действий. Поэтому любое достижение малыша должно быть утилитарным и оцененным;

- последовательность – от простого, к сложному. Недопустимо пропускать или «перепрыгивать» через какие-то виды упражнений. Перед тем, как перейти к освоению более сложного навыка, ребенок должен освоить более простой. Необходимо помнить, что ребенку-правше выполнение упражнения правой рукой будут даваться легче и наоборот. Поэтому важно добиться одинаково качественного выполнения упражнений обеими руками. Несвоевременный переход к усложнению материала может вызвать негативный отклик ребенка, который на данный момент физиологически не в состоянии справиться с заданием;

- недопустимо переутомление детей в игре, оно также может привести к негативизму. Во всем должна быть мера. Важно помнить, что мышцы пальцев рук, особенно у дошкольника, утомляются очень быстро и могут возникать даже болевые ощущения.

Выводы. Развитие моторики движения пальцев рук является важным психомоторным навыком, успешное и своевременное формирование которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней движений. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития мелкой моторики. С этой целью наиболее эффективным является использование пальчиковой гимнастики, как в традиционной, так и в нетрадиционной форме ее проведения. Целенаправленная, систематическая и планомерная работа в данном направлении с использованием пальчиковой гимнастики способствует

развитию интеллектуальных способностей у детей дошкольного возраста, положительно влияет на речевые зоны головного мозга, а самое главное – способствует сохранению физического и психического здоровья ребенка. И все это напрямую готовит его к успешному обучению в школе.

Резюме. В статье даны определения понятий «мелкая моторика» и «пальчиковая гимнастика», проанализированы взгляды ученых на развитие мелкой моторики у детей, рассмотрены особенности моторных навыков у дошкольников, определены группы пальчиковых упражнений и формы работы по их использованию, охарактеризованы особенности использования пальчиковой гимнастики с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова. Мелкая моторика, моторные навыки, дошкольный возраст, пальчиковая гимнастика, пальчиковые упражнения.

Summary. The article provides definitions of the concepts of «fine motor skills» and «finger gymnastics», analyzes the views of scientists on the development of fine motor skills in children, considers the features of motor skills in preschoolers, defines groups of finger exercises and forms of work for their use, describes the features of using finger gymnastics with children.

Keywords: fine motor skills, motor skills, preschool age, finger gymnastics, finger exercise.

Список литературы:

1. Антакова-Фомина Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путем тренировки движений пальцев рук» // Тез. Докл. двадцать четвертого Всесоюзного совещания по проблемам ВНД. – М.: Просвещение, 1974. – С. 12-25.
2. Белая А.Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. – М.: Астрель, 2009. – 143 с.
3. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. М., 1991. – 210 с.
4. Бехтерев, В.Н. Общие основы рефлексологии человека / В. Н. Бехтерев. – М., 1928.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997 – 224 с.
6. Генденштейн Л.Э. Домашняя школа Монтессори / Л.Э. Генденштейн, Е.Л. Мадышева. – ж-л. «Д с-с м-ж», 2001.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
8. Кирпичникова Н. Развиваем сенсорику и мелкую моторику / Н. Кирпичникова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 76-78.
9. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. - М.: Просвещение, 1973. – 228 с.
10. Косинова Е.М. Пальчиковая гимнастика. – М.: Эксмо. 2004. – 94 с.
11. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое изучение. – М.: Академия, 2012. – 346 с.
12. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2012. – 593 с.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., «Педагогика», 1989. – 518 с.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ СРЕДИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

*Борисова Вера Александровна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Проблема агрессивного поведения младших школьников является одной из глобальных проблем не только для социальных педагогов и педагогов-психологов, но и для социума в целом. Увеличение количества детей, предрасположенных к агрессивности и агрессивным формам поведения, создает необходимость в изучении тех условий, которые являются причиной возникновения этого опасного явления. Важность изучения данной проблемы заключается в том, что проявление агрессивности происходит в младшем школьном возрасте, когда ребенок проходит этап становления эмоционально-поведенческой черты, в таком случае необходимо своевременно предпринять все необходимые меры.

Важно отметить, что младшие школьники – одна из непростых социально-демографических групп нашего общества. Ее специфика опосредуется необходимостью и решения большого количества задач, связанных с процессом перехода от детства к обучению в школе, и доминированием нового вида ведущей деятельности, а также освоением широкого спектра социальных ролей.

В современном мире все чаще наблюдается проявление человеческой агрессии. При этом агрессивнее становятся дети. С этим нужно бороться. С этой целью в образовательных организациях введена должность социального педагога, который работает с детьми с отклоняющимся от нормы поведением, в том числе, с агрессивным. Все это говорит об актуальности решения проблемы профилактики агрессивного поведения на уровне общества. Агрессивные школьники нуждаются в понимании и поддержке взрослых, поэтому главная задача специалистов в оказании посильной и своевременной помощи ребёнку.

Анализ исследований и публикаций. Вопросами профилактики агрессивности занимались такие отечественные ученые как: А.С. Белкина, С.А. Беличева, Н.И. Болдырева, А.Е. Личко.

В свою очередь, Г. Паренс, Н.М. Платонова и Т.П. Смирнова изучали и описали в своих трудах причины возникновения и особенности агрессивности младших школьников. Направления деятельности социального педагога по коррекции агрессивности раскрыты в работах М. Алворда, Н.А. Рычковой и И.А. Фурмановой.

Цель данной статьи заключается в раскрытии характеристики деятельности социального педагога по коррекции агрессивности среди младших школьников.

Изложение основного материала. В настоящее время существует достаточное количество определений понятия «агрессивность». При этом, ни одно из них точно не раскрывает сущности и содержания данного понятия. В связи с этим, ни одно определение не может являться исчерпывающим и общепотребительным.

Ещё с античных времён учёные были обеспокоены изучением феномена агрессивности. Они трактовали её как врождённое влечение к злу. Также выдвигали гипотезы, что агрессия может быть приобретённой формой поведения или реакцией на сложную жизненную ситуацию.

Изучая агрессивность, Ж. Ж. Руссо, пришёл к выводу, что причиной зла и агрессии в социуме и его устройстве, а не в природе человека. По его представлениям человек рождается гуманным, простодушным и разумным. Деструктивное поведение порождается неадекватным воспитанием и негативными обстоятельствами.

Учёный Т. Гоббс делал акцент на потребности соблюдать социальные нормы и ограничения. По его мнению, это было необходимо для контроля деструктивной человеческой природы. Он считал, что агрессивные импульсы являются врождёнными и сложно поддаются коррекции.

При решении проблемы агрессивности среди младших школьников, перед социальным педагогом стоит множество важных задач, которые следует решить. Например, поиск необходимых форм, технологий и методов работы с агрессивностью детей, направленных на профилактику агрессивности среди младших школьников, по возможности на устранение тех условий, которые прямым или косвенным образом оказывают негативное воздействие на поведение, поступки и действия ребенка, их коррекцию [3, с. 216].

Поскольку ребенок младшего школьного возраста может не осознавать мотивы своего поведения, а оно, в свою очередь, чаще всего побуждается и поддерживается бессознательными тенденциями, то исключительно индивидуальная мотивация агрессивности среди детей формулируется социальным педагогом как психологическая цель или функция.

А. Гуггенбуль раскрывает в своей работе одну из основных причин агрессивности среди младших школьников, на примере одного из таких детей. Причиной его агрессивности, как становится позже известным, являлся «страх перед прыжками с вышки, а если быть точнее – ребенок испытывал страх перед новой полосой жизни, требованиями, предъявляемыми к нему в тот период и риском не оправдать возлагаемые на него надежды» [3].

Как отметил автор, поведение мальчика вполне типично для многих учащихся начальных классов. Безусловно, не все дети испытывают подобного рода страхи, но характерным для них является скрыть свои тревоги, страхи и переживания от общества. Далее А. Гуггенбуль писал о том, что подобного рода проблема касается, прежде всего детей младшего школьного возраста. Они практически не в состоянии разработать свой собственный сценарий взаимодействия с их личными страхами. Родители таких детей, в первую очередь ориентируют детей на свои страхи, при этом основная роль отводится

транспорту, движению на дороге, незнакомым людям на улице, сладкому, гигиене и другим угрозам. Младшие школьники начинают приспосабливаться к взрослому образу страшного в ответ на требования общества избегать реальных опасностей.

Поэтому необходимо на первоначальном этапе выявить причину такого поведения, т.е. провести диагностику агрессивности. Тогда вся последующая работа по профилактике и коррекции будет иметь смысл.

Для успешной работы по коррекции агрессивности среди младших школьников эффективно будет использовать специально разработанные коррекционные программы, комплексное воздействие на формирование положительных нравственных качеств, различные формы внеурочной деятельности и т.д. [2, с. 87].

Кроме этого, основополагающими видами деятельности социального педагога по коррекции агрессивности являются:

- индивидуальные консультирования родителей и детей;
- создание групп среди младших школьников для устранения негативных эмоций;
- обучение детей с агрессивностью эффективным способам и навыкам общения, конструктивному поведению в конфликтных ситуациях.

Также важным аспектом коррекционной деятельности социального педагога выступает работа с семьей, для установления значимых взаимоотношений между детьми и родителями, которая предполагает:

- диагностику педагогических позиций в семье;
- индивидуальное консультирование;
- подключение родителей в тренинговые группы, направленные на обучение эффективному родительскому взаимодействию с ребенком.

Следует отметить, что родителям необходимо формировать у ребенка желательное поведение вместо того, что искоренять нежелательное. Добиться результатов можно в том случае, если ребенку будут показывать пример, проявлять заботу об окружающих, сочувствуя и сопереживая. На взрослых лежит ответственность научить детей разряжаться, используя энергию в мирных целях.

В научной литературе выделяются направления коррекционной работы по агрессивности в школе с детьми (М.М. Кольцова) [1, с. 100]:

- обучение агрессивных детей способам саморегуляции, умением владеть собой;
- обучение школьников приемлемым способам выражения гнева;
- отработка навыков общения в конфликтных ситуациях.

Исходя из этого, основными направлениями работы социального педагога по коррекции агрессивного поведения младших школьников являются следующие:

- выявление на ранних этапах детей группы риска;
- консультативно-разъяснительная работа с родителями и педагогами;
- работа с группой;
- при необходимости, привлечение специалистов.

Выводы. Характеристика деятельности социального педагога по коррекции агрессивности среди младших школьников определена спецификой данного феномена, а также причинами его возникновения, что дает возможность спроектировать основные направления работы специалиста. К основным направлениям коррекционной работы относятся: диагностика, обучение агрессивных детей способам саморегуляции, умением владеть собой; обучение школьников приемлемым способам выражения гнева; отработка навыков общения в конфликтных ситуациях; работа с семьей ребенка.

Резюме. В статье представлена характеристика деятельности социального педагога по коррекции агрессивности среди младших школьников. Описаны основные направления деятельности социального педагога по коррекции агрессивности и агрессивного поведения младших школьников.

Summary. The article presents the characteristics of the activities of a social teacher in correcting aggressiveness among younger students. The main directions of the activity of a social teacher for the correction of aggressiveness and aggressive behavior of primary schoolchildren are described.

Ключевые слова: коррекция, коррекционная работа, агрессивность, социальный педагог, деятельность социального педагога, школьники, младшие школьники.

Keywords: correction, correctional work, aggressiveness, social pedagogue, social pedagogue activity, school children, primary school children.

Список литературы:

1. Алфимова, М.В. Психогенетика агрессивности. Вопросы психологии / М.В. Алфимова, В.И. Трубников. – 2010. – №6. – С. 112.
2. Галич, Г.О. Профилактика девиантного поведения детей и подростков / Г.О. Галич, Е.А. Карпушкина, Н.Л. Морозова и др. // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2010. – № 16 (20). – С. 84–91.
3. Гутгенбюль А. Зловещее очарование насилия: Профилактика дет. агрессивности и жестокости и борьба с ними / Аллан Гутгенбюль; [Пер. с нем. Н. Скородума]. – СПб. : Гуманитар. агентство «Акад. проект», 2000. – 217 с.
4. Дементьева, И. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия / И.Дементьева // Социальная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 28-29.

УДК 373.31

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Габеркорн Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского» Шелепова Кристина Олеговна, обучающаяся 4 курса, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Постановка проблемы. Развитие личности ребенка в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих достижение высоких результатов усвоения учебного материала, влияющих на самоопределение и самооценку младшего школьника.

В настоящее время в практике работы начальной школы актуальным является вопрос активизации познавательной деятельности обучающихся, организации психолого-педагогического сопровождения, способствующего формированию, развитию и совершенствованию познавательных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников. В самом общем виде задача психолого-педагогического сопровождения – предоставить ребенку возможность в успешном освоении базовой программы обучения. Психолого-педагогическое сопровождение, с точки зрения реализации ФГОС – это условия, предназначенные для оказания помощи ребёнку, за счет стимулирования развития способностей, позволяющих самостоятельно решать педагогические задачи с опорой на собственные ресурсы. Данные технологии помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с учащимися. В свою очередь в качестве личностных и метапредметных результатов освоения учеником основной образовательной программы соответствующего уровня в образовательном процессе школы рассматриваются познавательные универсальные учебные действия.

Анализ исследований и публикаций. В процессе обучения протекают активные процессы в его физиологическом и психологическом развитии. Проблему познавательной деятельности учащихся рассматривали Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, А.А. Люблинская, М.Ю. Новицкая, А.А. Плешаков, Т.Н. Ситникова, В.К. Лукашевич и др. Младший школьник в процессе обучения познает самого себя вместе с окружающим его миром. При этом младший школьник должен иметь высокую степень обученности, осмысления учебного материала. Учебная дисциплина «Окружающий мир» несет в себе триединство знаний: природоведческие, обществоведческие, природоведческие и исторические знания. Младшие школьники на уроках «Окружающий мир», осваивают целостную картину мира, благодаря активному развитию познавательных УУД. Обучающиеся активно формируют представления о способах изучения окружающей среды. Это обусловлено тем, что познавательные УУД включают в себя умения ориентироваться в усвоении учебного материала, постановки и решении проблем, а также развивают избирательские навыки в поиске эффективных способов решений учебных задач.

Цель статьи: раскрыть особенности психолого-педагогического сопровождения формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения.

Изложение основного материала. Согласно теории С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, учебно-познавательная деятельность представляет собой процесс, протекающий между самим обучающимся и педагогом. Е.В. Головкин

утверждал, что познавательная деятельность достаточно сложный педагогический процесс, основанный на переходе обучающихся от незнания к знаниям, от случайных наблюдений из жизненного опыта, к системе познания. В современном мире такое распространенное понятие, как «познавательная деятельность» несет в себе всеобъемлющую дидактическую нагрузку, а по содержанию – тождественна учению. Познавательная деятельность преследует цель, направленную на формирование личности с собственными мотивами к обучению, личностным потребностям, стремление к овладению высоким уровнем образования. При развитии познавательной активности обучающихся, младший школьник развивает творческие способности, осуществляет становление личности инициативной, для которой образование и приобретенные знания становятся инструментом преобразования окружающего мира [2, с. 132].

Успешное развитие познавательных УУД у младшего школьника в процессе изучения курса «Окружающий мир» определяется мотивационной направленностью младшего школьника. Немаловажную роль в развитии оказывают волевые качества, эмоциональные переживания, способности и усилия младшего школьника. Если для обучающихся старших классов, прежде всего, активность заключается в интеллектуальном и волевом аспектах, то активность для младших школьников – их игровое отношение к познанию и подражательности.

Стоит отметить, что мотивы освоения курса «Окружающий мир» могут быть как внешними, так и внутренними. Как правило, учебно-образовательная деятельность младшего школьника сопровождается его внешними мотивами, которые не связаны с приобретенными знаниями. Обучающимся начальных классов, относящимся к данной категории, характерно отсутствие мотивации и должного интереса при изучении школьной программы. В данном случае, ребенок выполняет задания с целью одобрения, похвалы и получения отметки «хорошо» или «отлично», во избежание порицания. Такая деятельность является малоэффективной. Внутренняя же мотивация, наоборот, вызвана собственным познавательным интересом и мотивацией младшего школьника в ходе изучения той или иной темы. В данном случае знания являются не средством достижения какой-либо цели, а целью самой познавательной деятельности. Внутренней мотивации характерны высокие результаты учебной деятельности, нежели внешней.

Обучающимся начальных классов свойственны такие качества как любознательность, интерес ко всему новому. Но стоит отметить, что при сравнении понятий «любознательность» и «познавательные УУД» присутствует ряд отличий. Отличие данных понятий состоит в том, что ребенок при формировании познавательных УУД руководствуется собственными интересами, избирательностью познания, а также качественного и детального осмысления той или иной информации. Данный факт обусловлен тем, что в основе познавательного интереса лежит активная мыслительная деятельность обучающихся. Таким образом, именно познавательный интерес гарантирует длительность и устойчивую сосредоточенность внимания младших школьников, к проявлению самостоятельности в решении задач, сопровождаемая эмоциями положительного характера (удивлением, радостью, что усиливает

стремление к познанию) [3].

Важность формирования познавательных УУД в процессе изучения курса «Окружающий мир» раскрыта в Основной образовательной программе начального общего образования (ООП НОО), в которой предоставлены темы и подробная характеристика деятельности обучающихся. Проанализировав программу, можно выделить, что обучающимся начальных классов особенно важно педагогическое сопровождение, чуткий контроль педагога.

В процессе изучения курса «Окружающий мир» уже с первого класса формируются такие познавательные УУД, нацеленные на осуществление поиска необходимой информации; понимание символов, моделей, схем, предоставленных в учебной программе; анализирование объектов окружающего мира и нахождение отличительных черт в изученном.

Объем познавательных УУД становится значительно шире, при наступлении второго класса. Обучающийся ко всему усвоенному, приобретает навыки построения сообщений в устной и письменной формах. Так же, младший школьник приобретает умения находить ответ в тексте на заданный вопрос; решать учебные задачи с помощью многообразных способов решений; анализировать изучаемый материал и собственно-приобретенный опыт; выделять конкретные признаки, при анализе объектов.

При обучении в третьем классе, обучающиеся овладевают такими познавательными УУД, с помощью которых могут самостоятельно осуществлять поиск необходимого материала, как в иллюстративном, так и в текстовом формате. Младший школьник приобретает навыки работы с дополнительной литературой, которая рекомендована учителем; конспектирования важных моментов при изучении той или иной темы.

У младших школьников в четвертом классе при изучении предмета «Окружающий мир» перечень познавательных УУД становится намного шире. Учебные действия, в данном контексте, приобретают большего смысла самостоятельности. Младший школьник осуществляет поиск необходимой информации при помощи различных источников информации (учебная литература, информационно пространство – Интернет) [1, с. 71–136].

Исходя из вышесказанного, учителю начальных классов следует учитывать все специфические основы развития познавательных УУД. В систему заданий, нацеленных на формирование познавательных УУД, должны быть заложены основы преемственности. Также, при изучении данной дисциплины, главной целью обучения является формирование практических знаний о природе, человеке и обществе в целом. В свою очередь, формирование познавательных УУД в процессе изучения курса «Окружающий мир» возможно только при практическом освоении младшими школьниками окружающей среды, в процессе активного участия в учебной, исследовательской и проектной деятельности.

Необходимо отметить, что формирование познавательных УУД в методике преподавания курса «Окружающий мир» основано на возрастных особенностях обучающихся начальных классов. Именно поэтому, при сопровождении обучающихся, опытному педагогу необходимо учитывать, что по мере взросления младших школьников возрастает уровень сложности учебных действий. Правильно подобранные задания предоставят возможность обучающимся закрепить и углубить полученные знания, а их разнообразие лишь

подкрепит интерес и увлеченность младшего школьника. Также, при изучении данной дисциплины, главной целью обучения является формирование практических знаний о природе, человеке и обществе в целом.

Выводы. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» предоставляет возможность обучающимся развиваться в полной мере, формируются умения сравнивать, анализировать, обобщать, выделять главное, описывать, выстраивать новые связи в объектах. Формирование познавательных УУД в процессе изучения курса «Окружающий мир» возможно только при практическом освоении младшими школьниками окружающей среды, в процессе активного участия в учебной деятельности, а психолого-педагогическое сопровождение только повысит их результативность.

Резюме. В статье раскрыты особенности психолого-педагогического сопровождения и возможности развития познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир».

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, познавательная деятельность, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия.

Summary. The article reveals the features of psychological and pedagogical support and the possibility of developing cognitive universal educational actions in the course of studying the course «The world Around us».

Keywords: pedagogical debate, cognitive activity, universal educational actions, cognitive universal educational actions.

Список литературы:

1. Винеvская А.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / Под ред. И.А. Стаценко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 258 с.
2. Голоvко Е.В. Моделирование в процессе изучения «Окружающего мира» в начальной школе / Е.В. Голоvко. – Белгород : ИД «Белгород», 2013. – 108 с.
3. Лукашевич В.К. Модели и метод моделирования в человеческой деятельности / В.К. Лукашевич. – Минск : Наука и техника, 2003. – 120 с.
4. Новолодская Е.Г. Моделирование в процессе изучения окружающего мира / Е.Г. Новолодская. – М. : Просвещение, 2002. – 322 с.

УДК 373.21

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Гарницкая Ангелина Александровна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Сорвачева Ирина
Дмитриевна, ассистент, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Дошкольный возраст является важным периодом формирования речевого общения. Развитие коммуникативных навыков способствует умению дошкольника общаться с окружающим миром, устанавливать межличностные отношения, определяют развитие личности ребенка.

Задача педагога способствовать активизации речевого общения и опираясь на данные каждому ребенку способности научить строить взаимоотношения.

Анализ исследований и публикаций. Природу общения изучали философы и социологи Б.Д. Парыгин, И.С. Кон, психологи Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина. Компонентами речевой активности, по мнению М.Р.Львова, являются быстрота речевых реакций в диалоге и различных ситуациях, выбор игр и увлечений, связанные с речью. В исследованиях М. И.Лисиной доказано, что взрослый должен стимулировать речевую активность ребенка. М. М. Алексеева установила, «что в речи старших дошкольников есть все лексико-семантические средства для выражения эмоций и переживаний» способствующих речевому общению. А.А. Леонтьев определял общение как процесс активного коммуникативного взаимодействия участников. Методологическую основу формирования коммуникативных умений и навыков составили труды и разработки В.А. Петровского [3].

Цель статьи: определить необходимые условия активизации речевого общения детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования. Основной целью современного дошкольного образования является развитие речевой активности детей и коммуникативных способностей. Одной из форм общения дошкольников является диалог, в котором отражается речевая реакция ребенка (подбор слов, построение предложений) и активизируются познавательно-мыслительные процессы [2, с. 184].

Необходимо выделить условия активизации коммуникации:

- общительность, активность, самостоятельность, склонность к лидерству;
- умение преодолевать робость, нерешительность;
- способность применять не только ситуативную речь, и переходить к монологической и обдуманной речи;
- овладение определенным уровнем языковой системой
- потребность в общении.

Конечно, речевому развитию дошкольников уделяется большое внимание в детском саду – это занятия, индивидуальная работа, различные виды игровой деятельности. Очень часто на занятиях ребенок, осваивая материал, не всегда использует его в повседневной речевой деятельности т.к. происходит механическое повторение и запоминание слов и фраз [1, с 50].

Необходимо создание такой системы речевого развития направленной на повышения активности ребенка, его самооценки и возможности применения навыков в предметно-практической деятельности. Данная система может состоять из трех блоков и быть применена как самостоятельное направление работы или как часть различных занятий в образовательных областях.

Первый блок – активизация деятельности детей содержит упражнения и этюды игрового характера, направленные на обучение умение воспринимать, учиться переживать и выражать эмоциональные состояния с помощью

мимической и пантомимической выразительности. Цель данных упражнений научить ребенка выражать эмоции, например, удивление, радость. Педагогу важно настроить детей на желание подражать взрослому, а затем и самостоятельно передать конкретное эмоциональное состояние. Формирование умения дошкольников выражать свои эмоции необходимо подкреплять пантомимикой. Например, в игровом этюде, отражающем такое эмоциональное состояние как удовольствие, педагог предлагает передать детям с помощью мимики (улыбка, довольные глаза) и пантомимики (жесты, позы и походка) выразить данное чувство. Пантомимика способствует повышению интереса дошкольников к занятиям, дает возможность почувствовать свое тело в не привычном состоянии, что позволит расслабиться и почувствовать себя более уверенным. Прежде всего, данная работа способствует сплоченности детского коллектива, усилению доброжелательной атмосферы.

Второй блок – активизация компонентов речевой деятельности отводит большую роль словесным играм на обогащение словаря, формирование всех сторон речи (грамматической, звуковой и интонационной) и умению применять данную языковую информацию. Это может быть и показ картинок, где дети называют признаки соответственно данного объекта или предмета, или противоположное по значению слово, сочинение сказок и новых историй.

Третий блок – активизация речи в разных видах деятельности предлагает изменение социальной позиции ребенка, включенного в коммуникацию. Целесообразно использование моделирование различных ситуаций, в которых дети выполняют различные роли вызывающие речевые действия. Педагог, обращаясь к детям в вопросно-ответной форме стимулируя речь, в какой-то степени программирует развитие игровой деятельности. Рекомендуется включать задания, предусматривающие употребление вопросительных предложений, например, дети, задают вопросы друг другу. Усложняя речевую задачу можно вводить задания, в которых дошкольник выполняет речевые действия в предлагаемых обстоятельствах (попросить, чтобы тебя приняли в игру). Через некоторое время задания предъявляются в другой форме, так чтобы несколько детей участвовало в диалоговой форме общения, а другая часть была менее активна (самостоятельное распределение ролей в игре «Гости», где хозяева дома рассказывают и показывают).

Более сложным речевым заданием является равное участие партнеров в диалоге, когда каждый ребенок должен задать вопрос конкретному партнеру по диалоговому общению.

Работа по активизации речи в игре и общении предполагает использование более сложных игр-драматизаций, инсценировок, творческих и сюжетно-ролевых игр, игр-импровизаций с правилами, направленных на дальнейшее осознание своего социального «Я», на развитие умения правильно определять отношение окружающих к себе, действовать в соответствии с предложенной или выбранной ролью, проявлять творчество и инициативу. Игра может способствовать устранению препятствий в межличностных отношениях, повышение социальной самооценки дошкольника. Активизация речевой деятельности в игре стимулируется перевоплощением с помощью костюмов, масок, грима и декораций [1, с.56].

Возможно использование драматизаций, разыгрывая отдельные эпизоды

или сказки полностью. На первом этапе обучения необходимо предлагать, коротки и знакомые детям сказки, где им будет не сложно проявить инициативу, взять на себя роль и разыграть действие без помощи взрослого. Новые произведения: сказки, стихотворения или потешки воспитатель рассказывает сам, используя игрушки, и предоставляет возможность детям произвести с ними действия. Постепенно происходит усложнение речевого материала, который используется в игровой деятельности:

- дошкольник учиться владеть речью как средством воздействия на партнера по коммуникативному общению;
- осознание значения слов;
- учиться владеть интонацией, темпом речи и голосом.

Изобразительная деятельность также выступает как специфическое средство активизации речевого развития дошкольника. На занятиях предлагают наглядный материал, обозначая его словом, рассказывая о действиях, которые можно произвести с предметом. Создание проблемных ситуаций на занятиях (не положить бумагу или кисточки) дети будут вынуждены просить их, т.е. проявление речевой инициативы.

Занятие коллективным изготовлением поделок, рисунков ставит ребенка перед необходимостью согласовывать свои действия с другими и строить отношения с партнером по совместной деятельности.

Организация совместных видов деятельности стимулирует активную речь, поскольку такая деятельность интересна и значима для детей, а ее успешность в большей мере достигается с помощью речевых действий. Целенаправленная работа по активизации речевой деятельности детей обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и взаимопринятие детей друг другом, повышение самооценки, проявление собственной активности собственным ребенком.

Важным моментом общения является эмоционально-оценочная лексика дошкольника [4, с.180], которая зачастую из-за бедности словаря и отсутствия нужного слова приводит к нейтральной лексике, что способствует использованию мимики и интонации. Своеобразие эмоционально-оценочной лексики состоит в том, что она способствует выражению внутреннего мира и имеет субъективный характер.

Основными средствами обогащения эмоционально-оценочного словаря детей является художественная литература, музыкальные произведения, рассматривание картин, дидактические игры лексические упражнения.

Необходимо педагогу уделять внимание работе с родителями по активизации речевой деятельности детей:

- составить рекомендации по речевому развитию;
- консультирование;
- создание условий для развития игровой деятельности способствующей формированию коммуникативной сферы детей.

Активизация речевого общения дошкольников требует четкой организации педагогического процесса воспитания и обучения.

Выводы. Организация коллективной работы стимулирует интенсивную разговорную речь, поскольку подобная работа увлекательна и значима для ребенка, а ее успешность в огромной мере добивается с использованием речевых

упражнений-действий. В результате у каждого ребенка возникает желание к выражению своего мнения. Целенаправленная работа по активизации речевой деятельности детей обеспечивает взаимодействие детей друг другом, повышение самооценки, проявление активности каждым ребёнком.

Резюме. В статье определены необходимые условия для активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрена система (блоки) активизации речевого общения, как одно из направлений в работе с детьми дошкольного возраста.

Summary: The article defines the necessary conditions for enhancing the communicative activity of older preschool children. The system (blocks) of activation of speech communication is considered as one of the directions in work with preschool children.

Ключевые слова: общение, лексика, речевое развитие, активизация, дошкольник.

Key words: communication, vocabulary, speech development, activation, preschooler.

Список литературы:

1. Львов М.Р. Активизация речевого общения старших дошкольников / Дошкольное воспитание. – 2007. – №1. – С.50-56.
2. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
3. Учимся общаться с ребенком. / Под ред. В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина. – М., 1993. – 191 с.
4. Яшина В.И., Ставцева Е.А. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками. Монография. – М.: Прометей, 2016. – 220 с.

УДК 37.011.31:159.9.018

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ФАСИЛИТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Глузман Неля Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Повицкая Светлана Викторовна,
руководитель МУП «Евпатория-Крым-
Курорт» городского округа Евпатория
Республики Крым.*

Постановка проблемы. Актуальной проблемой современной педагогической науки в Российской Федерации является гуманизация образования. Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, Законы: «Об образовании в Российской Федерации», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»

определили основную цель образования – формирование образованной, творческой личности, обеспечение возможностей ее постоянного духовного самосовершенствования, формирование интеллектуального и культурного потенциала как высшей ценности нации. Государство, признавая ведущую роль педагога в достижении поставленных модернизацией образования целей и задач воспитания и обучения детей, важное значение придает качественным изменениям системы образования и ставит новые задачи перед педагогической наукой.

В традиции общего среднего образования характерным остается экстенсивное увеличение знаний, когда их спонтанное, искусственное накопление отождествляется с ростом квалификации. Но в современном информационном обществе объективно снижается ценность тех знаний, которые современные пользователи легко могут получить с компьютера, например, информация, легко доставленная электронными сетями и почтой. Однако возрастает ценность понимания, какие именно знания следует получить, как их грамотно обрабатывать и использовать в решении актуальных задач. В этих условиях содержанием общего среднего образования должно стать создание адекватной мировоззренческой картины мира и собственного бытия человека. Главным ориентиром обучения будет выступать собственный образовательный прирост обучающегося, который будет состоять из его внутренних и внешних образовательных продуктов (результатов) учебной деятельности.

Такая деятельность должна быть организована через создание учителем соответствующей образовательной среды, при которой значительно будет меняться его функция на уроке. Вместо традиционного преподавания (пересказа, вещания, озвучивания, объяснения, толкования, трансляции и др.) учебного материала учитель должен сопровождать, поддерживать, мотивировать, фасилитировать, выполнять роль педагогического менеджера, режиссера, модератора. Учитель-фасилитатор способен создать во время образовательного взаимодействия такие условия, которые будут побуждать учащихся на продуктивное самосовершенствование, высокую познавательную активность, творческую отработку ценностей и смыслов собственной жизнедеятельности.

Проблема повышения квалификации специалистов для современной школы требует решения целого ряда задач, связанных с развитием личности педагога, с его организующей и направляющей деятельностью в процессе педагогического взаимодействия. При этом взаимодействие, в результате которого формируется и укрепляется субъектная позиция обучающегося, происходит его личностный рост, раскрепощаются внутренние резервы психического развития, мы рассматриваем как *фасилитативную*. Принципиальным, относительно профессиональных функций учителя является то, что сущностным приоритетом фасилитативного взаимодействия выступает содействие самостоятельному личностному развитию ребенка.

Анализ последних исследований и публикаций. Практически все ученые, занимающиеся проблемами подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, подчеркивают ценность учителя, значимость развития его профессиональных, в том числе, фасилитативных качеств, для обновления

образовательной системы и совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе (И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.). Роль учителя, отвечающая основным положениям новой гуманистически ориентированной образовательной парадигмы, подчеркивается многими исследователями (Ш.А. Амонашвили, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик и др.). При этом обращается внимание на такие профессионально-личностные качества педагога, влияющие на эффективность образовательного процесса, как фасилитативная компетентность (Е.В. Везетиу [1]), творчество учителя или педагогическое творчество (Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова [2]), организация и развитие педагогического сотрудничества (М.К. Каландарова [3]), профессиональная подготовка учителя и его готовность к инновационной педагогической деятельности (В.А. Романов [6]).

Психолого-педагогические основы для понимания сущности фасилитативного подхода к обучению и воспитанию личности предоставлены в гуманистической психологии в трудах А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса [4], в педагогических идеях воспитания К.Н. Вентцеля, И.Г. Песталотти и других. Понимание процесса развития способностей человека на основе принципа саморазвития, обусловленных новаторской позицией самого человека применительно к знаниям, которые он приобретает самостоятельно и осознанно, рассматриваются в работах Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна. Проблемы гуманизации отношений в системе «учитель-ученик» средствами педагогической фасилитации изучались Е.Г. Врублевской.

Целью статьи является рассмотреть особенности формирования и развития психолого-фасилитативной компетентности педагога в системе дополнительного педагогического образования. Для ее достижения будут решаться следующие задачи:

- рассмотреть сущность и структуру психолого-фасилитативной компетентности педагога;
- определить роль определенных профессионально-педагогических умений и навыков учителя в психолого-фасилитативном взаимодействии и возможности их формирования и развития в системе дополнительного педагогического образования.

Изложение основного материала исследования. Под педагогической фасилитацией понимается процесс стимулирования, инициации и поощрения саморазвития и самовоспитания, обучающихся в процессе учебной деятельности за счет особого стиля взаимодействия педагога и обучающегося и особенностей личности педагога [5].

Педагог, компетентный в этом процессе, понимает, что целью обучения и воспитания ребенка должно стать не приобретение ею знаний как набора фактов и теорий, а развитие и саморазвитие его личности в ходе самостоятельного обучения. Он умеет создавать благоприятные условия для осмысленного обучения, в котором заинтересован сам ученик, где будет происходить изменение личности ученика, его поведения, его Я-концепции. К. Роджерс назвал такое обучение значимым для человека и определил следующие условия, при которых оно может происходить:

- ученики разрешают в процессе обучения интересующие проблемы, которые являются значимыми для них;

– педагог в отношениях с учениками чувствует себя конгруэнтно, то есть в общении с учениками ведет себя свободно, проявляет себя тем человеком, какой он есть на самом деле;

– педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, способен проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть на вещи и явления его глазами, оставаясь при этом самим собой;

– педагог обеспечивает средствами обучения учащихся: книгами, учебниками, инструментами, материалами;

– педагог играет роль помощника и стимулятора значимого обучения, создает психологический комфорт и творческую свободу ученикам на уроке [4].

По нашему мнению, педагог-фасилитатор должен обладать определенными педагогическими умениями и способностями, которые можно выделить в такие группы: организационные, психолого-педагогические и профессиональные.

К организационным способностям можно отнести активность педагога, его трудолюбие и коммуникабельность. Данные способности должны быть для обучающихся подсознательным примером подражания. Важным является умение педагога организовывать, увлекать и вовлекать обучающихся в познавательный процесс.

Основные психолого-педагогические способности педагога проявляются в его корректности, тактичности, нравственности. Доброжелательность педагога в общении с учащимися, поощрение и одобрение их деятельности – это все создает особый микроклимат в классе, атмосферу доверия и уверенности учащихся в собственных силах и достижимости поставленных целей. Объективное, справедливое отношение педагога воспитывает у обучающихся чувство собственного достоинства и величие духа, наличие которых способствует развитию его творческой самостоятельности, творческой направленности и, наоборот, угнетение чувства собственного достоинства ведет к бесхарактерности, бездумной уступчивости и покорности.

Профессия учителя издавна обозначалась особым этическим статусом. Это не только личная ответственность за выполнение педагогического долга, но и правдивость, обязательность, верность данному слову, порядочность, нетерпимость к аморальным поступкам.

Фасилитативными методами воспитания и обучения выступают дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Педагогом используются такие приемы в общении с учащимися, как я-высказывание, активное слушание, положительное внимание к ученику, контакт глаз, физический контакт.

Важнейшее качество компетентного учителя-фасилитатора – это высокий профессиональный уровень, умение сочетать в методике преподавания теоретические знания и практические навыки. Компетентные учителя не просто ведут урок, они привлекают учащихся к совместной работе над материалом, прививая им привычку к самостоятельности, умению размышлять, анализировать и делать выводы. Тем самым они способствуют развитию творческих способностей учащихся.

Во время дискуссий с учителями ими были определены некоторые психологические барьеры и трудности в управлении продуктивным

восприятием учебной информации обучающимися. Большинство из них определяется тем, что в современной педагогике есть, как минимум, две тенденции методического обеспечения и сопровождения преподавания, даже методологии учебной деятельности:

- стремление к максимальной свободе учащихся и учителей в создании знаний в условиях вероятности, обеспечивающей индивидуальное саморазвитие учащихся;

- стремление к максимальной регламентации содержания и учебных действий, к унификации передаваемой информации и знаний, среди которых особо декларируются «правильные».

Психологическим барьером для учителя, применяющего на уроке фасилитацию, становится преодоление распространенного и принятого за норму педагогического опыта, а именно:

- бесконечного монолога учителя;

- манипулирование сознанием и поведением детей; жесткий диктат действий и «правильных» знаний; преобладание репродуктивного способа предоставления знаний и засилье инструкций типа «делай как я», «запомни, что я говорю»;

- стремление достичь одинаковых и высоких результатов от всех обучающихся;

- стремление «передать» как можно большее количество знаний и информации, эксплуатация памяти, а не размышлений, предоставление большого количества определений типа «микроскопом называется...» др;

- умеренного темпа и способа преподавания, то есть скуки, однотипной деятельности на уроке, монотонного записывания под диктовку, безэмоциональность учителя.

Сегодня в педагогическую практику фасилитация внедряется достаточно сложно. Это связано с внутренней несвободой учителя. Программы по учебным предметам – это типичные бюрократические документы, которые тормозят настоящее творчество в классе, превращают учителя в клерка. Легко представить себе чувства учителя, у которого шесть-семь уроков в параллели и который не может освободиться от внутреннего цензора, – не успеваю, отклоняюсь, не выполняю.

Современные программы по учебным предметам, преимущественно, задуманные командно-бюрократической системой как стандарты для взаимозамены учителей и предполагают их деперсонализацию, указывают на то, что незаменимых учителей нет. Проводя музыкальную аналогию, можно признать программу преподавания дисциплины как мелодию в джазе, в котором, как известно, все строится на импровизации. Без импровизации педагогика перестает быть искусством: на место творца приходит «урокодатель», который стремится уподобиться магнитофону при минимуме личной ответственности.

Учителя, проходящие повышение квалификации в системе последиplomного педагогического образования, определяют, что дефицит межличностного общения в семье и в школе приводит к тому, что большинство школьников не имеют опыта ведения диалога и поэтому вынуждены постоянно играть роль слушателя или адресата команд взрослых. В частности, они имеют

затруднение в формулировке конструктивных вопросов с акцентированием своей версии ответа, альтернативных ответов. Крайне редко в структуре традиционного урока отводится время на конструирование вопросов, на ответы на них. Практически культивируется шаблонное отношение к объяснениям и новой информации дружественным – все ясно, вопросов нет! Преодоление такой ситуации также является задачей учителя-фасилитатора.

Выводы. Главной профессиональной задачей современного учителя является создание эффективной образовательной многомерной среды, учитывающей индивидуальные особенности, склонности и способности учащихся. Эффективность образовательно-воспитательного процесса определяется не тем, что делает учитель, а тем, что под его руководством и с его помощью делают ученики, самостоятельно и с интересом, которым есть продукт индивидуальной и коллективной деятельности.

Кроме того, современного учителя необходимо готовить к продуктивному формированию и развитию психолого-фасилитативной компетентности, поскольку на самом деле, учителя, соответствующего букве и духу фасилитации, в сегодняшней российской школе, к сожалению, практически нет. Отсюда можно утверждать, что в перспективе 5-10-ти лет в школах должны появиться специально подготовленные (в педагогических вузах) учителя со специализацией «фасилитатор». Но все это в будущем, сегодня же актуальной становится задача переподготовки любого учителя, которая осуществляется в системе дополнительного педагогического образования, что создает условия для профессионального совершенствования. Для профессионального роста необходима также ориентация педагогов на самообразование и саморазвитие.

Резюме. В статье рассмотрены особенности формирования и развития психолого-фасилитативной компетентности педагога в системе дополнительного педагогического образования. Обоснована сущность и структура психолого-фасилитативной компетентности педагога; определена роль определенных профессионально-педагогических умений и навыков учителя в психолого-фасилитативном взаимодействии и возможности их формирования и развития в системе дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: педагог, психолого-фасилитативная компетентность, фасилитатор, дополнительное образование.

Resume. The article deals with the features of formation and development of psychological and facilitation competence of a teacher in the system of additional pedagogical education. The author substantiates the essence and structure of the teacher's psychological and facilitation competence; determines the role of certain professional and pedagogical skills of the teacher in psychological and facilitation interaction and the possibility of their formation and development in the system of additional pedagogical education.

Key words: teacher, psychological and facilitation competence, facilitator, additional education.

Список литературы:

1. Везетиу Е.В. Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов как условие гуманистической парадигмы образования / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1.

2. Глузман Н.А. Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера : монография / Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.

3. Каландарова М.К. Инновационные подходы к организации обучения на основе педагогического сотрудничества // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – № 13.

4. Роджерс К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / Роджерс Карл Рэнсом. – М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2013. – 321 с.

5. Справочник практического психолога. Психодиагностика / [под общей ред. С.Т.Посоховой]. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671 с.

6. Romanov V.A., Egorov A.I. Pedagogic support of students linguistic education in university instructional process // Образование и право. – 2020. – № 4. – С. 280-285.

УДК 37.011.31:37.013.42:614.214-053.5

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЖАТОГО ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

*Голубева Александра Александровна,
обучающаяся 3 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящее время в системе образования действует около 800 оздоровительно-оздоровительных учреждений для детей, в которых ежегодно отдыхает более 700 тысяч детей и подростков, ежегодно на базе общеобразовательных учреждений разворачивается более 35 тысяч лагерей с дневным пребыванием для 2,5 миллионов детей.

Актуальна проблема комплектования детских оздоровительных лагерей. Система отдыха и оздоровления Минобрнауки России на протяжении многих лет испытывает нехватку квалифицированных педагогических кадров.

Анализ исследований и публикаций. Общие вопросы отдыха и воспитания детей представлены в трудах известных отечественных и зарубежных педагогов (Я.А. Коменский, К.Н. Вентцель, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Сухомлинский).

В свою очередь, особый интерес представляет собой исследования, посвященные изучению проблем педагогического мастерства, основ теории и практики образовательных систем (В.А. Караковский, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Х.Я. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.).

Исследования проблем воспитания детей и подростков в загородных детских лагерях проводили: В.П. Бедерханова, А.С. Газман, Б.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик, И. Фришман, С.А. Шмаков.

Целью данной статьи раскрыть сущность и содержание социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря.

Изложение основного материала. За последнее десятилетие система отдыха и оздоровления детей и подростков пережила серьезный кризис, связанный с отсутствием четкой государственной политики в этой сфере: неразвитостью нормативной и научной базы деятельности детских оздоровительных учреждений, и специальная подготовка педагогических кадров, которые там работают. Советские подходы к обучению консультантов в современных условиях недостаточно эффективны. Это связано с тем, что с предоставлением Законом РФ «Об образовании» бывшим пионерским лагерям новый правовой статус (образовательные и оздоровительные учреждения) возрастает их роль как открытых социально-педагогических систем. Они призваны уважать государственный заказ на оздоровление детей, их социализацию, педагогическую поддержку и реабилитацию, обеспечивать социальную защиту личности, его социальное развитие.

Для работы детских оздоровительных лагерей требуется достаточно большое количество людей, которым в течение короткой смены необходимо организовать и работать с детским коллективом. Желание потенциальных консультантов работать с детьми часто сочетается с низким уровнем компетентности или даже с отсутствием необходимой подготовки, что создает значительные трудности в организации качественной работы педагогического коллектива детских оздоровительных лагерей. В определенной степени эти трудности смягчаются путем приглашения школьных учителей или студентов педагогических вузов, обладающих необходимыми знаниями, для работы консультантами. Однако с отменой обязательной практики консультантов набор консультантов в основном за счет студентов стал трудным; все чаще с детьми в летнюю смену работает не профессиональный педагог, а энтузиаст, не имеющий профессиональной подготовки. С нашей точки зрения, студенческие педагогические коллективы обладают значительным потенциалом для решения этой проблемы.

А.В. Хуторской считает, что компетенция будет включать в себя совокупность взаимосвязанных личностных черт, определяемых применительно к определенному кругу объектов и интересов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [9, с. 137].

В исследованиях И.А. Зимняя указывается, что компетенции – это некий внутренний потенциал, скрытые психологические новообразования (знания, идеи, программы действий, системы ценностей и установки), которые затем раскрываются в компетенциях человека как актуальные, деятельностные проявления [1].

Рассматривая категорию профессионально-педагогической компетентности, необходимо отметить, что сущность данного понятия заключается в синтезе понятий «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность».

Под категорией профессиональной компетентности Л.В. Тарасова понимает «высокий уровень профильных профессиональных знаний и владения различными сферами профессиональной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, надежность бизнеса и умение успешно и точно решать широкий спектр профессиональных задач» [7, с. 47].

Л.В. Львов считает, что «профессиональная компетентность» – это интегративное качество личности специалиста, состоящее из ключевых компетенций и включающее систему адекватных профессиональных навыков (знаний, умений, усвоенных обобщенных способов решения профессиональных задач), а также личностных и профессионально важных качеств» [4, с. 104].

На основании исследования Н.В. Кузьминой [5] можно выделить пять основных видов деятельности консультанта.

1. Конструктивная. Подбор и разработка учебных мероприятий.

2. Методическая. Умение пользоваться и работать с методической литературой.

3. Организаторская. Формирование правильного отношения детей ко всем видам деятельности, организация самой деятельности, рационализация деятельности.

4. Коммуникативная.

5. Контрольная. Контроль работы отдельных лиц и всего коллектива.

Исследование Н.С. Чагиной позволило рассмотреть содержание понятия «социально-педагогическая компетентность консультанта области детского здоровья» [10], которое представляет собой совокупность следующих компонентов: личностно-гуманистическая направленность; знание психолого-педагогических основ воспитания и развития; владение навыками и умениями современных педагогических технологий; коммуникативная и рефлексивная культура; креативность; толерантность; эмпатийность.

Выводы. Социально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря выражается в его готовности самостоятельно выполнять возложенные на него функции, развивать и трансформировать профессионально-педагогическую деятельность, соответствующую ситуации и его способностям.

Резюме. В статье раскрыты сущность и содержание социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря. Проанализированы различные определения данной дефиниции. Обоснована структура социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: вожатый детского оздоровительного лагеря, компетенция, социально-педагогическая компетентность.

Summary. The article reveals the essence and content of the social and pedagogical competence of the leader of the children's health camp. Various definitions of this definition are analyzed. The structure of the social and pedagogical competence of the leader of the children's health camp has been substantiated.

Key words: counselor of a children's health camp, competence, social and pedagogical competence.

Список литературы:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие [Текст] / И.А. Зимняя - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
2. Львов, Л.В. Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов // Образование и наука, 2004. – № 5. – С. 104-105
3. Опушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В.Г. Опушкин, Е.И. Огарев. – СПб. Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
4. Тарасова, Л.В. Профессиональная компетентность, как структурный компонент личности [Текст] / Л.В. Тарасова // Журнал прикладной психологии, 2005. – № 4. – С. 45.
5. Чагина, Н.С. Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря [Текст]: дис. канд. пед. наук / Н. С. Чагина. – М.: 2008. – 157 с.

УДК 37.013.48:316.356.2-058.6-053.5

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Голубева Александра Александровна,
обучающаяся 3 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Безносюк
Екатерина Владимировна, кандидат
педагогических наук, старший
преподаватель, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В современном мире все большее понимание семьи определяет не только процесс развития ребенка, но и, в конечном итоге, формирование всего общества. Семья служит первым социальным институтом, взаимодействие с которым человек ощущает на протяжении всей жизни. В настоящее время семья как социальный институт переживает серьезный кризис: уходит в прошлое значительное количество семейных традиций, изменилось отношение родителей к своим детям, разрушено психологическое микросообщество семьи. Именно поэтому актуализируется необходимость организации целенаправленной социально-педагогической помощи семье, в частности с целью профилактики и коррекции такого негативного социального явления как семейное неблагополучие.

Анализ исследований и публикаций. Проблема семейного неблагополучия изучена в трудах М. И. Буянова, А.Я. Варга, М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, И.Ф. Дементьева, В. М. Целуйко. При выявлении основных направлений и методов работы с неблагополучными семьями анализировались методические рекомендации для специалистов социальной защиты, социальных педагогов, педагогов-психологов О. М. Буртимовой, К. С. Шалагиновой,

Т. И. Шульги.

Целью данной статьи является изучение социально-педагогического аспекта проблемы семейного неблагополучия.

Изложение основного материала. Роль семьи в социальной и человеческой жизни несопоставима с ее значением для других социальных институтов. Безусловно, семья как уникальная общность людей, как основная ячейка общества, осуществляет социальные функции, стоящие на первом месте, играет значительную роль в жизни человека, его защите, социализации, формировании и удовлетворении индивидуальных потребностей.

С точки зрения А.Г. Харчева семья – это небольшая социальная группа, члены которой связаны браком или родственными отношениями, общностью жизни и взаимной моральной ответственностью, социальной необходимостью, обусловленной потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [8, с. 27].

В. С. Торохтий в своих исследованиях выделяет такие виды семей:

1) семьи с высоким уровнем нравственных отношений;

2) семьи с нормальными отношениями;

3) конфликтные семьи;

4) внешне благополучные семьи, в которых отсутствуют истинные нравственные ценности;

5) неблагополучные семьи с аморальным поведением.

С позиции Т. И. Шульги, неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, брошенный взрослыми, насилие или жестокое обращение. Основная характеристика такой семьи - отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его потребностей, защиты его прав и законных интересов [10, с. 49].

Л. Я. Олиференко под неблагополучной понимает семью, в которой наблюдается социальная неустроенность родителей и, как следствие этого, постоянный психологический надрыв, подкрепленный алкоголем, асоциальным поведением, отчуждением от окружающих [4, с. 86].

Характеристика неблагополучной семьи показывает, что проблемы, с которыми она сталкивается, можно разделить на: социальные, правовые, медицинские, психолого-педагогические. Зачастую можно встретить только один тип проблем, вызывающих семейные расстройства, поскольку все они взаимосвязаны и действуют комплексно, поэтому их называют многосложными или многозадачными семьями.

В своих работах М. А. Галагузова характеризует неблагополучную семью как семью с низким социальным статусом, в одной из сфер жизни или в нескольких одновременно, которая не в состоянии выполнять возложенные на нее функции. Их адаптивность значительно снижается, процесс воспитания ребенка в семье идет масштабно, сложно, медленно, малоэффективно [2, с. 75].

По мнению В.М. Целуйко, неблагополучная семья – это семья, в которой вышедшая за пределы структура, обесценены или игнорируются основные функции семьи, есть явные или скрытые образовательные дефекты, из которых и возникают «трудные» дети [9, с. 6].

Однако, невыполнение семьей некоторых своих функций не всегда является показателем проблемы. В психологической, социологической,

педагогической литературе встречаются такие понятия и определения неблагополучной семьи: проблемная, социальная, семья «группы риска», семья социального риска, социально незащищенная семья и др.

В Федеральном законе от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в ст. 1 под неблагополучной семьей понимается семья, которая находится в непростой иногда даже очень сложной жизненной ситуации и нуждается в государственной правительственной помощи и поддержке [7].

Таким образом, отсутствие среди современных ученых единой точки зрения на определение сущности термина «неполная семья» усложняет вопрос разработки критериев и определения семейного неблагополучия.

Ю. В. Корчагина в своих научных исследованиях разделяет несколько видов групп неблагополучных семей. Классификация Ю. В. Корчагина основана на степени и уровне нарушения взаимоотношений и поведения членов семьи [3, с. 24]:

1) проблемные семьи – это семьи, функционирование и жизнедеятельность которых прерваны из-за педагогической несостоятельности родителей. В большинстве случаев, это семьи, сталкивающиеся с негармоничным стилем семейного развития детей и их воспитания. В таких семьях, как правило, родители находятся в длительных натянутых или враждебных отношениях, не заботятся о воспитании детей. Семьи, в которых детей воспитывают один родитель и еще несколько человек. Родители, больные физически или психически, неблагополучная наследственность у детей, наличие в семье детей-инвалидов;

2) кризисные семьи – это семьи, которые переживают внешний или внутренний кризис (изменение состава семьи, рост детей, развод, болезнь, смерть члена семьи, потеря работы, жилья, документов, средств к существованию и т. д.). Кризисные явления в социально-экономической сфере, которые напрямую влияют на семью и снижают ее образовательный потенциал. Зачастую не хватает средств на полноценное выполнение родительских обязанностей, а связано это с тем, что родитель не может найти работу, чтобы оплатить ребенку дополнительное образование для саморазвития и адаптации в обществе. Зачастую такое происходит в семьях с одним родителем, который воспитывает ребенка;

3) асоциальные семьи: признаком таких семей является наличие таких проблем, как алкоголизм, отказ от потребностей детей. При этом отношения между родителями и детьми не нарушены полностью (например, дети пытаются скрыть пьянство родителей, брать на себя ответственность за поддержку семьи, присматривать за своими младшими детьми, продолжают учиться в школе). Родители, употребляющие алкоголь на постоянной основе, не выполняют свои прямые родительские обязанности по обучению, воспитанию, медицинскому обслуживанию своих детей. Дети в таких семьях, как правило, часто болеют, не посещают школу и кружки дополнительного образования;

4) аморальные семьи – это семьи, полностью утратившие семейные ценности, характеризующиеся алкоголизмом, наркоманией и жестоким обращением с детьми, не участвующие в воспитании и обучении своих детей и не обеспечивающие необходимых безопасных условий жизни. Дети этой семьи,

как правило, не учатся, становятся жертвами насилия и уезжают из дома. К таким семьям необходимо уделять пристальное внимание органам опеки, которые вправе либо ограничить таких родителей в родительских правах, либо изъять ребенка из семьи, если родители за определенный срок не смогли справиться с данным положением;

5) антисоциальные семьи – в этих семьях наблюдается крайняя степень семейной дисфункции. Для них характерно незаконное, антиобщественное поведение, несоблюдение моральных и этических норм по отношению к менее защищенным членам семьи. Алкоголизм родителей – один из самых мощных факторов неудач, разрушающих не только семью, но и психическое здоровье ребенка. Это может иметь негативные последствия не только при зачатии и в ходе беременности, но и на протяжении всей жизни ребенка.

Существуют разные подходы к выявлению семейных дисфункций:

- 1) через диагностику супружеских и детско-родительских отношений;
- 2) изменения в поведении детей и подростков;
- 3) изучить отношение детей и подростков, чтобы оценить их поведение.

По мнению М. И. Рожкова, основной метод помощи неблагополучным семьям – это сопровождение. Существенной характеристикой сопровождения с психологической точки зрения является создание условий для перехода человека к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе глобальной поддержки специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае избыточную) поддержку для перехода от позиции «не могу» к позиции «я могу справиться со своими трудностями в одиночку».

Выводы. Анализ социально-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в научной литературе нет четкого определения понятия «семейное неблагополучие». В разных источниках наряду с понятием «неблагополучная семья» можно встретить такие термины как «деструктивная семья», «дисфункциональная семья», «семьи группы риска», «негармоничная семья». Большинство исследователей под неблагополучной семьей склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесценивается или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети.

Резюме. В научной статье рассмотрена сущность понятия «семейное неблагополучие», рассмотрены типы неблагополучных семей, проанализированы причины семейного неблагополучия, а также влияние неблагополучной семьи на отклоняющее поведение ребенка.

Ключевые слова: семья, семейное неблагополучие, педагогически несостоятельная семья, девиантное поведение.

Resume. The scientific article considers the essence of the concept of "family trouble", considers the types of dysfunctional families, analyzes the causes of family trouble, as well as the influence of a dysfunctional family on the child's deviant behavior.

Key words: family, family trouble, pedagogically untenable family, deviant behavior.

Список литературы:

1. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и

подростками. Конспект лекций / Н.Ф. Дивицына – Ростов на Дону: Бином, 2005. – 274 с.

2. Галагузова М.А. Социальная педагогика. Учебник для вузов / М.А. Галагузова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 166 с.

3. Корчагина Ю.В. Неблагополучные семьи: факторы риска и методы работы. / Ю.В. Корчагина – М.: МГПИ, 2008. – 159 с.

4. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008 – 256 с.

5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М., Владос, 2003. – 463 с.

6. Социальная педагогика: Курс лекций/под общей ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000. – 416 с.

7. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями)

8. Харчев А.Г. Быт, семья, досуг: Социол. и нравственные проблемы. – М., 2013. – 31 с.

9. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 272 с.

10. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей : учебное пособие для вузов / Т. И. Шульга. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 213 с.

УДК 37.013.42:178.1-053.6

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Гудак Валерия Дмитриевна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В последние годы увеличивается количество детей и подростков с проявлением такого феномена как «алкогольная зависимость». Тяга подростка к алкогольной продукции может быть вызвана различными явлениями, такими как различными факторами (воспитание в семье, окружение, проблемы, желание «проявить себя» и т.д.

Анализ исследований и публикаций. Проблема алкогольной зависимости и особенностей специфики деятельности социального педагога по профилактике алкогольной зависимости у подростков, рассмотрена в работах Д. С. Аблезимова, Э. Блейлера, Э.К. Бонгеффера, М. А. Галагузовой, Т. Е. Гавриловой, З.В.Коробкиной, С. С. Корсакова, И.В.Лунина, О. А. Мосиной, А.В. Мушенко, И.Л.Пригодской, В.В. Симоненко,

И. В. Стрельчука, У.И.Тазуркаева, Т.С.Фетисовой, Л.К.Фиртовой,
К. С. Юсуповой.

Цель данной статьи – раскрыть специфику деятельности социального педагога по профилактике алкогольной зависимости у подростков.

Изложение основного материала. Существует множество определений понятия «алкогольная зависимость». Зависимость – состояние, характеризующееся определенными поведенческими реакциями, которые обусловлены потребностью в употреблении алкоголя для того, чтобы снова испытать его действие на психику (психическая зависимость) или для того, чтобы избежать неприятных симптомов, обусловленных прекращением употребления вещества (физическая зависимость).

В медицинском аспекте алкогольная зависимость – это «хроническое заболевание, характеризующееся патологической потребностью человека в алкоголе, физической зависимостью от алкоголя, психической и социальной деградацией, патологией внутренних органов, обмена веществ, центральной и периферической нервной системы» [1, с. 67].

Т.Е. Гаврилова считает, что алкогольная зависимость – это «прогрессирующее систематическое употребление и непреодолимая тяга к алкогольным веществам. Люди, страдающие алкогольной зависимостью, не в состоянии контролировать свое желание выпить. Они будут продолжать пить, даже когда эта привычка начнет вызывать проблемы. Алкогольная зависимость может возникнуть у людей любого пола, расы, с любым социальным статусом и демографическим расположением» [2, с. 202].

По определению О.А. Мосиной и М.А. Куц, алкогольная зависимость является «тяжким психическим и физиологическим расстройством, характеризующимся патологической тягой этиловому спирту» [3, с. 65].

А.В. Мушенко предполагает, что алкогольная зависимость характеризуется болезненным пристрастием к алкоголю (этиловому спирту). Негативные проявления зависимости выражаются психическими и физическими расстройствами, а также поведенческими нарушениями. Несмотря на прогрессирующие отрицательные последствия человек, попавший в алкогольное рабство, не может прекратить повторяющееся употребление спиртного.

По мнению, К.С. Юсуповой и О.В. Малахиной, алкогольная зависимость – это прочная связь эмоциональных, физиологических и психологических факторов, которые ведут к алкогольной тяге.

Таким образом, говоря об алкогольной зависимости, мы имеем в виду деструктивное увлечение, переходящее со временем в патологическое влечение.

Подростковый алкоголизм – состояние алкогольной зависимости, возникающая в подростковом возрасте. Имеет определенные отличия от алкоголизма у взрослых. Наблюдается быстрое развитие компульсивного влечения и формирование физической зависимости. Из-за недостаточной психической и физической зрелости пациентов подростковый алкоголизм сопровождается быстрым возникновением и прогрессированием тяжелых соматических, психопатологических и интеллектуальных расстройств. Диагноз устанавливается на основании анамнеза, осмотра, беседы с подростком и его

родителями. Тактика лечения определяется индивидуально, ведущая роль отводится психокоррекционным мероприятиям [4, с. 159].

Алкогольная зависимость имеет характерные признаки, по которым ее можно отличить от злоупотребления спиртными напитками. К ним можно отнести:

1) патологическое влечение к алкоголю – наиболее важный симптом заболевания. То, что является причиной избыточного употребления алкоголя для больного человека. Желание выпивать, потребность выпивать или «напиться»;

2) снижение или утрата контроля над количеством выпитого. Также этот признак зависимости сопровождается снижением контроля над качеством выпиваемых спиртных напитков;

3) алкогольные амнезии или провалы в памяти определенных периодов алкогольного опьянения;

4) увеличение толерантности к алкоголю. Человек может выпить гораздо больше, чем раньше. Организм привыкает к интоксикации, для отравления и ощущения опьянения нужны все большие и большие дозы спиртного;

5) алкогольный абстинентный синдром или похмелье. Вместо отвращения к алкоголю, появляется желание выпить еще;

6) анозогнозия или отрицание зависимости. Отрицание болезни также проявление зависимости и следствие патологических процессов, запущенных в мозге «наркотическим» веществом.

Таким образом, разрешить проблему алкогольной зависимости у подростков возможно только если, работа сосредоточена на формировании мотивов к ограничению или противодействию алкоголизма. Это возможно на основе воспитания личностных установок, личностной устойчивости к алкогольному соблазну, эффективным использованием потенциала социума, что обуславливает необходимость применения социально-педагогических подходов в профилактике алкогольной зависимости у подростков.

В последние годы много внимания уделяется ранней профилактике алкогольной зависимости у подростков. Это связано со следующими причинами: детство является тем периодом, в который закладывается фундамент личности; в детстве закладываются нравственные и эстетические эталоны; в детстве формируются правилосообразное поведение и нормативная деятельность; нервная система ребенка чрезвычайно пластична и способна к изменению; в этом периоде ребенок обладает повышенной внушаемостью, подражаемостью; в этом периоде ребенок зависим от взрослого; а родители и педагоги – главные авторитеты.

Под профилактикой будем понимать совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения негативного характера и другие, социально опасные и вредные отклонения в поведении. Ее целью является создание предпосылок для формирования законопослушного, высоконравственного поведения.

Программа профилактики (предупреждения) алкогольной зависимости у подростков напитками должна включать комплекс мер организационного,

информационно-пропагандистского, этического и культурно-эстетического характера, в частности, должна осуществляться на основе определения конкретных целей, сформированных на основе диагностики состояния подростков и их взаимоотношений в коллективе и в социуме, в форме постановки и решения конкретных, последовательных медицинских, образовательных, психологических и иных целостных взаимосвязанных задач, а также в виде изолированных идеологического характера действий в форме конференций, лекций, семинаров, тренингов, конкурсов, акций, статистических исследований, экскурсий, встреч и т.п.).

Программы профилактики алкогольной зависимости у подростков особенно в образовательных учреждениях, предназначены для укрепления барьеров, усиления защитных факторов, создания условий, ослабляющих или препятствующих возникновению предпосылок к появлению алкогольной зависимости. Данная ситуация может быть решена на основе создания системы мониторинга, в которую должны быть включены семья, персонал образовательного учреждения, социальные институты региона, неформальные общественные формирования, методические объединения образовательного учреждения. Данная система (мониторинга) должна отслеживать ситуацию в регионе, алкогольную ситуацию, факторы риска в городе, районе, в системе общественных отношений.

В данном случае можем говорить о социальной диагностике как о комплексном процессе исследования социального явления с целью обнаружения, распознавания и изучения причинно-следственных связей и отношений, характеризующих его состояние и тенденции дальнейшего развития. Основывается на исследовании посредством и системы методов, приемов и способов. Социальная диагностика предполагает анализ социальной проблемы. Полученный социальный диагноз служит основанием принятия решений и практических действий, направленных на предупреждение и торможение негативных тенденций исследования социального явления.

Программа профилактики алкогольной зависимости у подростков должна быть направлена на формирование у личности навыков сопротивления алкогольному соблазну. Она предполагает увеличение социально-психологической компетентности личности в межличностных отношениях, формирование самодостаточности, самоактуализации и твердости в сопротивлении давлению окружающих по употреблению спиртных напитков. Параллельно с этим программа профилактики должна расширять знания о последствиях употребления алкоголя с укреплением в сознании личности негативного отношения к нему. Решение данной ситуации может быть определено как социальная адаптация, процесс, включающий систему методов и приемов, имеющих целью оказание социальной поддержки людям в процессе их социализации или приспособления к новым социальным условиям, в связи с изменением социального статуса, жизненных утрат и неудач, а также неадаптированным личностям [5, с. 238].

Социальная профилактика – это методологический инструмент, дающий необходимые знания, на основе которых разрабатываются различные социальные прогнозы и проекты, изучается общественное мнение и морально-психологический климат в обществе.

Профилактика предусматривает решение еще не возникших проблем. Поэтому ряд мер принимается задолго до их возникновения. Например, многие родители и учителя стремятся развить активность ребенка, предоставляют ему свободу выбора, поощряют инициативу и самостоятельность, предупреждая тем самым социальную пассивность, развивая социальную активность.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности. Исходя из понимания социальной ситуации развития, ее объективности (какой она реально является) и субъективного (какой она переживается и воспринимается) аспектов, социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания и перестройку их взаимодействия.

Занимаясь этим видом профилактики, социальный педагог может направить свою деятельность на воспитательный микросоциум подростка (педагоги, родители, группа сверстников), изменяя характер их отношения, воздействия на ребенка. Он также может воздействовать на его представления об окружающих и взаимоотношениях с ними и сопровождающие их переживания и изменять их. Он может способствовать изменению позиции подростка по отношению к социуму (содействие, противодействие, бездействие).

Формы и виды профилактических мероприятий, исходя из стадий предупредительного воздействия, они могут быть определены как нейтрализующие (негативное воздействие, устраняющие предпосылки к алкоголизму); компенсирующие (предлагающие альтернативу к ситуации, состоянию, процессу, заменяющие негативные факторы по результатам их выявления, погашение негативных обстоятельств, замена условий на новые и т.д.); предупреждающие (воздействие обстоятельств, способствующих исключению социальных отклонений; раскрытие сущности последствий алкоголизма; устранение негативных условий и обстоятельств; устранение предпосылок к алкоголизму, причин, способствующих алкоголизму); контрольные (за профилактической работой, состоянием подростков).

Профилактика алкогольной зависимости у подростков представляет собой комплекс мер, направленных на ослабление влияния алкоголя на подростков и его отдельные группы. Профилактика осуществляется посредством выявления и устранения условий и причин алкоголизма, что требует тщательного изучения среды обитания подростка: товарищей, групп, класса, улицы, семьи и т.д. или говорить о социальной профилактике, то ее подразделяется на первичную, вторичную и третичную.

Первичная социальная профилактика охватывает процесс формирования в обществе, в регионах негативного отношения к употреблению алкоголя, установок населения на здоровый образ жизни.

Вторичная социальная профилактика предусматривает работу с группами риска (лицами, склонными к употреблению алкоголя, совершению правонарушений).

Третичная социальная профилактика предполагает проведение работ по пересоциализации алкоголиков, а также с индивидами, которые совершили правонарушения, связанные с алкоголем.

Специфика профилактики алкогольной зависимости в условиях образовательной организации охватывает пять основных направлений:

1) широкая воспитательная работа – это повышение культурного уровня, организация разумного использования досуга школьников, развитие сети кружков и факультативов;

2) валеологическое воспитание – пропаганда здорового образа жизни, развитие физкультурного движения, обучение методам психофизиологической саморегуляции, искоренение вредных привычек;

3) психологическое воспитание и психокоррекционная работа – занятия, проводимые психологами и педагогами, посвященные развитию навыков обучения и социальной адаптации, поиску средств для решения задач взросления, регулированию стрессов, осознанию положительных свойств личности и формированию жизненных целей для достижения здорового образа жизни;

4) общественные меры борьбы – привлечение общественности к выявлению и выделению «групп риска», к социально-реабилитационной помощи;

5) правовые средства борьбы – пропаганда нормативных актов.

Содержание мероприятий профилактики алкогольной зависимости в условиях образовательной организации определяется в соответствии с тем, как в разных возрастных группах происходят накопление знаний об алкогольной зависимости и формирование отношения к ним.

В целях повышения эффективности специфика профилактики алкогольной зависимости в условиях образовательной организации обязательно нуждается в психологической и социальной разработке, научно-методической экспертизе.

Профилактическая работа с подростками должна включать в себя три компонента и направления.

1. Образовательный компонент.

Знание о действии алкогольной зависимости на сознание и организм подростка, о механизмах развития зависимости, последствиях, к которым они приводят.

Цель: научить подростка понимать и осознавать, что происходит с подростком при алкогольной зависимости

знание и понимание своих чувств, эмоций, а также возможных способов работы с ними и заботы о себе.

2. Психологический компонент.

Коррекция определенных психологических особенностей подростка, являющихся факторами риска алкогольной зависимости; создание благоприятного доверительного климата в семье, психологическая адаптация подростков из группы риска и др. Работа с чувствами вины, страха, неуверенности в себе, проблемами ответственности, принятия решений, чувством личной защищенности.

Цели: психологическая поддержка подростка; формирование адекватной самооценки, навыков принятия и выполнения решений; формирование умения сказать «нет», отстоять свои границы, определять и нести ответственность за себя, свои действия и свой выбор, умения обратиться в случае необходимости за помощью.

3. *Социальный компонент* – помощь в социальной адаптации подростка, овладение навыками общения, решение проблемы занятости и т.д.

Итак, понимая негативные последствия алкогольной зависимости на социальное развитие личности, необходима специальная организация деятельности социального работника по профилактике данного асоциального явления. В этой связи необходимо проведение четко выстроенной профессиональной работы, направленной на предупреждение и преодоление негативных тенденций в условиях образовательного учреждения с использованием соответствующих социально-педагогических технологий.

Выводы. Социально-педагогическая деятельность по профилактике алкогольной зависимости у подростков представляет собой создание социальных, психолого-педагогических, организационных условий, социальным педагогом, направленных на ликвидацию состояния зависимости от алкоголя у подростков. Специфика профилактики алкогольной зависимости у подростков заключается в реализации ряда направлений: воспитательная работа; валеологическое воспитание; психологическое воспитание и психокоррекционная работа; общественные меры борьбы; правовые средства борьбы. Профилактическая работа с подростками должна включать в себя три компонента – образовательный, психологически, социальный. Корректная деятельность социального педагога по предотвращению алкогольной зависимости у подростков сможет уменьшить риски распространения данного явления и уменьшить риски, связанные с веномом алкогольной зависимости.

Резюме. В статье рассмотрены понятия «профилактика», «алкогольная зависимость», сформулировано понятие «профилактика алкогольной зависимости у подростков». Установлены причины и факторы, влияющие на развитие алкогольной зависимости у подростков. Раскрыта специфика деятельности социального педагога по профилактике алкогольной зависимости у подростков.

Ключевые слова: профилактика, алкогольная зависимость, подросток, социальный педагог, деятельность социального педагога.

Summary. The article discusses the concepts of "prevention", "alcohol dependence", formulated the concept of "prevention of alcohol dependence in adolescents." The reasons and factors influencing the development of alcohol dependence in adolescents have been established. The specificity of the activity of a social teacher on the prevention of alcohol dependence in adolescents is revealed.

Key words: prevention, alcohol dependence, teenager, social pedagogue, activity of a social pedagogue.

Список литературы:

1. Лунина, И.В. Отклоняющееся поведение подростков в условиях социальных рисков / И.В. Лунина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 1 (январь). – С. 66-70.

2. Гаврилова, Т.Е. Социально-педагогическая профилактика алкогольной зависимости подростков / Т.Е. Гаврилова // Материалы областной межведомственной научно-практической конференции. Под общей редакцией М.Н. Филиппова, М.А. Ерофеевой, Е.Н. Белоус. – 2018. – С. 202-206.

3. Мосина, О.А. Анализ проблемы употребления алкоголя в подростковой среде / О.А. Мосина, М.А. Куц // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 65-69.

4. Жукова, М.К. Профилактика употребления алкоголя среди детей и подростков общеобразовательной школы / М.К. Жукова // В сборнике: Социальное развитие личности в педагогической теории и практике А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого: история и современность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Министерство образования и науки РФ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – 2018. – С. 158-165.

5. Фетисова, Т.С. Профилактика алкоголизма и наркомании среди подростков как эффективный способ борьбы с социально обусловленными болезнями общества / Т.С. Фетисова, Г.Н. Тюрикова // Актуальные проблемы естественнонаучного образования, защиты окружающей среды и здоровья человека. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 237-240.

6. Коржуев, А.В. Основы научно-педагогического исследования: учебное пособие для вузов / А.В. Коржуев, Н.Н. Антонова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 177 с.

УДК 37-057.17:17.023.4

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Давкуш Наталья Валериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Изменения, которые свойственны современной российской системе профессионального образования предъявляют новые требования к личности, к актуализации ее социально-психологических свойств, необходимых для успешного развития: высокую культуру, творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов [1].

Ориентация российского общества на рыночные основы экономической деятельности, решение задач по демократизации общественных отношений, в частности в области образования, привели к изменениям содержания, форм и принципов самой образовательной деятельности как таковой. К важнейшим из них относится повышение роли руководителей образовательных учреждений. Современный руководитель образовательного учреждения – это социально, юридически и экономически значимое лицо в системе межотраслевых связей. Объективно меняется и его роль в образовательном учреждении: общие и

должностные компетенции руководителя расширяются и дополняются такими компетентными полномочиями, как психологическая, социальная, экономическая, хозяйственная, значительно расширяющих его профессиональную (функциональную) компетентность.

Анализ исследований и публикаций. В качестве теоретико-методологической базы исследования использовались научные труды российских ученых, занимающихся проблематикой построения эффективных систем управления в учебных заведениях: Т. Л. Клячко [2], О. В. Сагиновой [5], Н. В. Тихомировой, В. Г. Минашкина, Л. Н. Дубейковской [6] и других.

В таких условиях особое внимание привлекает проблема управленческой компетентности руководителя учебного заведения, поскольку в своей профессиональной деятельности, направленной на современное развитие образовательного учреждения, он должен выполнять функции менеджера и от его способности к решению управленческих задач, способности создать команду и переориентировать учреждение на деятельность в инновационном режиме зависит динамика ожидаемых преобразований.

Цель статьи – обосновать социально-психологические аспекты управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

Изложение основного материала. Традиционно, при назначении руководителем учебного заведения учитывается опыт и компетентность педагога данной образовательной организации, который в процессе своей профессиональной деятельности приобрел большой объем знаний, умений и навыков педагогической профессии. Однако, данный претендент не имеет, как правило, управленческих знаний и навыков, тем более опыта руководства образовательным учреждением. Поэтому такой «молодой» руководитель сталкивается с трудностями при определении приоритетных направлений развития образовательного учреждения, обобщении спектра управленческих задач и, соответственно, выборе оптимальных путей их решения. Кроме того, руководителю необходимо направлять значительные усилия на поиск, освоение и использование в своей деятельности теоретических и практических знаний, накопленных системой управления учебным заведением, норм и правил профессионального поведения, что также требует временных затрат. Поэтому, руководитель образовательного учреждения должен определить каким образом он будет осуществлять профессиональное развитие, через: самообразование, повышение квалификации, участие в семинарах по актуальным вопросам модернизации образовательного учреждения или любую другую форму профессиональной подготовки.

Недостаточный уровень управленческих компетенций руководителей образовательных учреждений обусловлен также невысокими зарплатами научно-педагогического персонала и соответственно постепенным его старением. Данная тенденция отрицательно отражается на всем учебно-воспитательном процессе, так как педагогические работники пенсионного возраста, во-первых, «являются носителями устаревшего опыта, во-вторых, не желают использовать в профессиональной деятельности инновационные педагогические технологии, в частности информационные и телекоммуникационные системы». [4, с. 124]. Вероятно, стереотипы деятельности таких руководителей проявляются в том, что большинство из них

все еще имеют «нерыночное» сознание, характерными признаками которого являются отсутствие постоянной связи «качество и оперативность работы – высокий результат» и неумение или нежелание показать себя целеустремленным, добросовестным, ответственным руководителем с развитыми лидерскими качествами. Существует и другой стереотип: «не важно, как ты работаешь, главное – как ты умеешь себя преподнести». К этому еще важно добавить недостаточную сформированность культуры ежедневного кропотливого труда руководителя и членов педагогического коллектива, поскольку постоянной остается привычка эффективно работать только в неожиданных или экстремальных ситуациях (проверки контролирующих органов, организационно-производственные конфликты, преодоление сопротивления нововведениям и т.д.) или «по указанию сверху» [3, с. 62]. Таким образом можно обобщить, что «наследие советской системы образования с жесткой централизацией и почти полным отсутствием автономии в принятии решений, не позволяет руководителям в современных условиях проявлять инициативность и нести ответственность за принятые решения. Все это обуславливает необходимость учета в профессиональной переподготовке (подготовке) менеджеров образования, во-первых, изменить стереотип сознания и поведения, во-вторых, осуществлять подготовку кадров новой формации» [3, с. 62].

Надо отметить, что с начала радикальных рыночных преобразований в России новое поколение руководителей не могло появиться по объективным причинам. И хотя на рубеже 1980-90-х гг. сложилась определенная система отбора, подготовки, распределения педагогических и научно-педагогических кадров, создание условий для их образовательной деятельности, в течение двух последующих десятилетий в этой системе революционных изменений почти не произошло. В то же время за настоящее предъявило к руководящим кадрам новые серьезные вызовы, мир стал более глобализованным, конкурентным, переменным, инновационным. Поэтому, в подготовке будущих менеджеров в сфере образования нужно учитывать особенности деятельности (собственной и педагогических работников) в условиях устаревших стереотипов сознания, а также способствовать формированию новых форм поведения.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что такая подготовка должна включать воспитание внутренней дисциплины, умение четко планировать работу, быть совершенно осведомленным в операциях, которые осуществляют подчиненные педагогические работники, способности делегировать полномочия, не теряя при этом контакта с действительностью и контроля за их деятельностью, стремление к постоянному самосовершенствованию.

Выполнение задач по качественной подготовке менеджеров образования в современном российском обществе затруднено проблемой отсутствия культуры «усвоения опыта». Во-первых, остается много руководителей «старой формации», которые упираются нововведением. Во-вторых, учиться на собственных и чужих ошибках, помнить о положительном и отрицательном опыте в профессиональной деятельности, устанавливать конструктивные выводы, вносить коррективы в планирование и последующую деятельность – это умение, которое нужно приобрести.

С такими проблемами сталкиваются и молодые специалисты. Вероятно, что сегодняшние выпускники имеют достаточную теоретическую подготовку, но они не имеют опыта практической деятельности, у них отсутствуют умения выполнения роли руководителя образовательного учреждения. Так как до сих пор продолжается поиск возможностей новых образовательных результатов, традиционные показатели внедрения компетентностного подхода в системе высшего образования не являются достаточными. Речь идет об отсутствии современных систем внутреннего контроля качества, слабая исследовательско-инновационная основа подготовки таких специалистов [1]. Ведь выпускник вуза – будущий руководитель должен не только обладать глубокими знаниями по теории и психологии управления, технологиям, кадровому менеджменту, правовым аспектам управления, финансово-экономической деятельности образовательного учреждения, но и использовать их в качестве инструмента для решения профессиональных задач, выполнения социальной роли руководителя. Особое значение приобретает способность решать сложные профессиональные управленческие ситуации и проблемы в условиях неопределенности и риска, быть открытым к инновациям, адекватно реагировать на требования современности в области образования.

Приобретение таких компетенций в аудитории затруднено, следовательно, будущему руководителю необходимо находить пути своего профессионального развития во внеаудиторное время: стажироваться рядом с опытным руководителем, приобретать как можно больше операционных умений и навыков.

Выводы. Обобщив все выше изложенное, мы считаем, что актуализация приоритетов по формированию универсальных и профессиональных компетенций [7] менеджеров образования обуславливают потребность не только в оптимизации соответствующего профилирования кадров, но и в их методологическом и методически технологическом перевооружении. Сегодня становится очевидным, что содержание их образования должно включать такие стандартизированные составляющие подготовки, как: технологическая (овладение эффективными способами обучения), психологическая (способность к пониманию и взаимодействию), культурологическая (видение тенденций развития) и предметная (владение предметом обучения). Эти менеджеры нуждаются в особой высокой опережающей компетентности, поскольку именно под их руководством педагогические работники будут пытаться формировать новые поколения, которым придется жить и работать в инновационном будущем.

Резюме. В статье автор рассматривает вопрос необходимости обоснования детальной проработки управленческих компетенций руководителей образовательных учреждений. Раскрывает социально-психологические аспекты управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: управление, менеджер образования, руководитель образовательной организации.

Summary. In the article, the author considers the issue of the need to substantiate a detailed study of managerial competencies of heads of educational institutions. Reveals the social and psychological aspects of the management activities of the head of an educational organization.

Keywords: management, education manager, head of an educational organization.

Список литературы:

1. Давкуш, Н.В. Особенности профессиональной компетентности менеджеров образования / Н.В. Давкуш // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога». – Евпатория, ООО «Издательство Типография «Ариал», 2020. – С. 32-39.
2. Клячко, Т.Л. Вызовы профессионального образования. (Научные доклады). – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. – 40 с.
3. Коршунова, О.Н., Рыбакова, М.В. Требования к современному PR-специалисту: образовательный и социально-психологический фактор / О. Н. Коршунова, М.В. Рыбакова // Карельский научный журнал. – №1. – 2014. – С. 61-63.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
5. Сагинова, О.В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования // Экономика образования. – 2005. – № 1. – С. 38–48.
6. Управление качеством образовательной деятельности: научное издание / Под редакцией Н.В. Тихомировой / Н. В. Тихомирова, В. П. Тихомиров, В. С. Туркин, А. П. Карасеев, С. В. Кулагина, Н. Г. Герман, В. Г. Минашкин, А. Г. Гриценко, С. А. Кочерга, С. Н. Исаев, Л. Н. Орлова, Л. Н. Дубейковская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 511 с.
7. Alkhimenko O.N., Asaliev A.M., Kuksova O.D. Human capital on the knowledge economy: the role of continuing education // Review of European Studies, 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 277-282.

УДК 37.013.82+7]:364.624.6-053.5

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Демчук Алена Васильевна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Фадеева Мария
Владимировна, кандидат психологических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящее время, количество детей, отличающихся повышенным беспокойством и нарушением эмоционального равновесия, растет. В современной ситуации социальной нестабильности и стремительно меняющихся обстоятельств информационной эпохи, на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, которые провоцируют рост эмоциональных расстройств, связанных с повышенной возбудимостью и тревожностью. Особое внимание исследователей

уделяется феномену роста именно школьной тревожности, как одного из самых серьезных, с точки зрения психологии и педагогики, проблем. Поэтому стоит задача выделить эффективные средства профилактики и коррекции тревожности и выявить причины такого феномена.

Анализ исследований и публикаций. Проблемой тревожности младших школьников занимаются многие ученые и практики нашей страны. Особый вклад в изучение данного вопроса внесли работы А.А. Алхазисвили, Н. В. Имедадзе, Г. Миллера, О.С. Лямкина, Т. В. Ветера, Е.В. Логутова, Н.В. Москвина, В.А. Москвина, А. М. Прихожана. В их исследованиях затрагиваются различные области изучения тревожности и способы снижения тревожности младших школьников

Цель данной статьи является изучение снижения тревожности младших школьников средствами арт-терапии

Изложение основного материала. Тревожность по А. М. Прихожан – переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного развития событий и предчувствием грядущей опасности, является достаточно серьезным по степени проявления состоянием эмоционального дисбаланса. В легкой степени тревожность способна задавать некий тонус организму, активизируя работу головного мозга, как, например, легкая тревожность перед экзаменом. В тяжелых проявлениях тревожность оказывает негативное влияние, в первую очередь на работу вегетативной нервной системы, дезориентируя человека в пространстве событий, и дезорганизуя мыслительные процессы. Как проявление эмоционального состояния, тревожность обычно отмечается в поведении и неосознаваемых действиях человека (накручивание пряди волос, сжимание/разжимание рук) [2, с. 139].

3. Фрейд выявил, что тревожность по природе возникновения может быть ситуативная (тревожность, связанная с конкретным неблагоприятием во внешнем мире), невротическая (тревожность, обусловленная мнимой или неизвестной опасностью), моральная (так называемые «угрызения совести») [1, с. 325].

В отечественной психологии исследователи классифицируют тревожность как личностную (базовая черта личности, закреплённая в детстве и проявляющаяся в отношении субъективно-значимых событий) и ситуативную (критерий интенсивности беспокойства, возникающего в отношении типичных событий). Кроме того, в зависимости от внешнего фактора, тревожность подразделяют на школьную, социально-коммуникативную и т.д. Такая тревожность получила название частной. Как мы уже отметили ранее, именно школьная тревожность является объектом большого количества психолого-педагогических исследований [3, с. 203].

Рассматривая вопрос профилактики и коррекции школьной тревожности такие исследователи как Е. Новикова, Е. К. Лютова, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, М. И. Чистякова отмечают, что в работе по данной проблеме нужно учитывать такие основные составляющие, как возможность повысить самооценку ребенка и его уверенность в себе; научить его расслабляться и создавать гармоничное пространство вокруг; поднять уровень саморегуляции и самоконтроля в стрессовых ситуациях. Такие составляющие коррекции

тревожности реализуются как в индивидуальной, так и в групповых и смешанных формах работы с ребенком. А. М. Прихожан и Л. М. Костина выделяют основные средства и методы коррекционной работы с повышенной тревожностью школьников: последовательная десенсибилизация как последовательное помещение и проработка ситуаций, вызывающих наиболее сильное беспокойство, игра-драматизация в которой происходит своеобразное «отреагирование» тревожного события и его «проживание», изображение тревоги и тревожных ситуаций на листе бумаги, психологический тренинг с полным соблюдением структуры занятия и психогимнастика в комплексе с дыхательными упражнениями.

Распространенность арт-терапии как средства коррекции тревожности, особенно школьников, становится все более очевидной. Арт-терапевтические практики Л. Д. Лебедевой, А. И. Копытина, Н.Дж. Роджерс, А. Хилла и др. отличаются высокой востребованностью у психотерапевтов и психологов. Актуальность вопроса исследования тревожности и поиск путей ее эффективного нивелирования средствами арт-терапии также повышается [1, с. 213].

Ценное свойство арт-терапии в решении этой проблемы заключается в том, что этот способ снижения тревожности отличается своей мягкостью, и в то же время глубиной воздействия на человека. Поскольку тревожность есть переживание эмоционального свойства, то возможности арт-терапии, как универсального способа работы с эмоциями, довольно широки. Кроме того, если мы рассмотрим многообразие арт-терапевтических техник, то сможем заметить, что практически для каждого человека есть такая техника, которая ему придется по душе: изотерапия, музыкальная терапия, танцевально-двигательная терапия, библиотерапия, и т.д.

Арт-терапия, как способ выражения неосознанных действий нередко используется именно как средство снижения уровня страха, стресса и тревожности. Наша задача – рассмотреть возможности арт-терапии в коррекции состояний эмоционального дисбаланса, уделяя особое внимание работе с тревожностью.

Сеансы арт-терапии могут проходить как в групповой, так и в индивидуальной форме. Групповая форма отличается возможностью налаживания социальных связей, индивидуальная форма позволяет работать с тяжелой степенью тревожности, когда взаимодействие с группой отягчается эмоциональным состоянием личности.

Арт-терапевтические упражнения отличаются своей многофункциональностью, что позволяет их одинаково применять в работе с различными эмоциональными нарушениями. Отличие, как правило, имеет форма беседы психотерапевта с клиентом и направленность работы клиента.

В качестве диагностической работы хорошо подходят техники, где в свободной форме необходимо выразить свое настроение, чувства и эмоции. Чаще всего такие упражнения называются «Рисуем настроение» или «Рисуем эмоции». Используется как в групповой, так и в индивидуальной форме. Цель таких упражнений: выявить нарушения эмоционального состояния. В рисунке признаками тревоги служат преимущество темных тонов, штриховка, неуверенные, повторяющиеся линии.

Приведем примеры некоторых упражнений, разработанных К. Э. Рудестамом и Л. Д. Лебедевой.

«Мое настроение». Необходимо заранее заготовить шаблоны круга (благополучие), квадрата (строгость, перфекционизм), треугольника (неудовлетворенные желания, ожидания, тревога) из бумаги восьми люшеровских цветов. Участника ведущий просит выбрать цвет и фигуру, соответствующую его настроению. Участник выбирает и цвет настроения, и соответствующую фигуру. Такой знак служит для психолога своеобразным индикатором. Изменения в эмоциональном состоянии фиксируются посредством добавления новых знаков – другого цвета или формы – к уже имеющимся.

«Раскрашиваем чувства». Участнику предлагают на альбомных листах с помощью свободных линий и форм нарисовать самые яркие чувства, которые им довелось пережить в своей жизни. На обратной стороне бумаги необходимо записать названия чувств. Затем участник раскрашивает рисунки, самостоятельно выбирая для каждого образа цвет. Полученный материал анализируется в беседе.

В модификации такого упражнения участник раскрашивает чувства гуашью или акварелью на большом листе ватмана, на котором изображен силуэт участника. В групповой форме такое упражнение хорошо способствует снятию мышечных зажимов, снижению контроля сознания, повышению двигательной активности (особенно, если силуэты будут перенесены непосредственно с самого участника), и переносу испытываемого чувства тревоги на силуэт.

«Чувства в круге». На листе ватмана участник изображает круг. Затем начинает заполнять его узорами, цветами и т. д. в соответствии своему внутреннему замыслу. Затем, когда работа закончена, участник обсуждает свой рисунок со специалистом [3, с. 128].

К. Э. Рудестам предлагает следующие варианты упражнений:

«Символы и абстракции». Варианты инструкций:

1. «С помощью любых художественных средств и стилей, создайте свой образ тревоги».
2. «С помощью цвета, линий и форм, создайте образы, которые выявят ваше понимание этого чувства».
3. «С помощью символов и абстракций изобразите, что вы испытываете, когда чувствуете себя тревожным. Затем создайте картину, которая отражает ваше состояние счастья и гармонии».

Далее предлагается проанализировать полученный опыт. Примерные вопросы, которые помогают через ассоциации автора, его объяснения использования того или иного цвета, формы и т.д. составить диагностическую картину эмоционального состояния: Что ты видишь? Что ты нарисовал? Как можно понять, что ты изобразил образ спокойствия или, напротив, тревоги? Какой эпизод ты представлял себе, когда рисовал чувство тревоги и чувство гармонии? Как ты думаешь, насколько легко перейти из состояния 1 (тревога) к состоянию 2 (гармония)? Что для этого можно сделать?

Для коррекционной работы с такими эмоциональными нарушениями как страх, и тревога авторами предлагается арт-терапевтическая методика, которая сочетает в себе элементы изобразительной деятельности и театрализации –

«Рисуем маски». Такая техника «масок» достаточно эффективна за счет «оживления» процессе рисования эмоции в изображении и вместе с тем осознание ее условного характера.

Для проведения занятия необходимо подготовить места для индивидуального творчества, стулья, расставленные кругом для групповой работы, столы для работы в малых группах и импровизированную сцену. Материалы: сангина, художественный уголь, листы бумаги формата А 4, листы ватмана для малых групп, клей, мягкий ластик, кусочки мела, цветные карандаши, фломастеры, гуашь, акварельные краски. Если понадобится сжечь рисунки, то стоит подготовить спички и чашку для сжигания.

Подготовительный этап. Участники занимают места для индивидуальной работы. Можно начать с различных упражнений с цветом. Например, участникам предлагают вспомнить, какие чувства они чаще всего испытывают, нарисовать их красками в виде разноцветных пятен, подписать названия. Можно предложить участникам изобразить с помощью линий и цвета определенные эмоции. Важно, чтобы рисунки были абстрактными без каких-то конкретных образов, символов-штампов и т.д. Каждая эмоция рисуется в течение 2-3 минут [3, с. 203].

Этап актуализации эмоции. Участники занимают места на стульях, расставленных по кругу. Инструкции ведущего: «Всем – и взрослому, и ребенку – знакомо чувство тревоги. Закройте глаза и представьте ситуацию, когда вы испытывали тревогу, и свои ощущения. Придумайте этому название. Откройте глаза. Расскажите о своих чувствах». Желательно, чтобы первым говорил тот участник, на лице которого ведущий увидел наиболее сильные эмоции. Если он отказывается, нельзя принуждать его говорить. Также, возможна и работа в парах, когда участники делятся друг с другом рассказами о своих самых серьезных, вызывающих сильную тревогу, ситуациях.

Этап материализации тревоги. Участники вновь занимают места для индивидуальной работы. Инструкции ведущего: «Нарисуйте свою тревогу на листе бумаги. Необязательно кому-либо показывать результат. Поступите с рисунком так, как вам хочется. Его можно смять, порвать, сжечь или уничтожить другим способом».

После того как участники справились со своими материализованными в рисунках тревожными состояниями, им предлагается следующая инструкция: «Нарисуйте на листе бумаги тревогу в виде маски, используя сангину или художественный уголь. По-черному или коричневому фону можно рисовать белым мелом или высветлить контуры изображения ластиком. Оторвите пальцами лишнюю бумагу – фон рисунка. Ножницами пользоваться нельзя». Возможна интерпретация некоторых признаков маски. Информативны размер, изображенная эмоция, наличие таких элементов, как глаза, рот, зубы, уши, рога и др. – такие элементы уже могут быть свидетельством проявления страха и агрессии, а не тревоги.

Этап спонтанной игры-драматизации. Создается ситуация «публичного» проживания тревоги. Для совместного творчества участники объединяются в подгруппы по 3-5 человек. Инструкции ведущего: «Рассмотрите изображения масок. Обменяйтесь впечатлениями. Придумайте название и содержание истории, в которой маски были бы главными действующими лицами.

Расположите их на листе ватмана и дорисуйте картину, используя любые материалы. Распределите и отрепетируйте роли в соответствии с придуманным сюжетом. Каждый будет говорить от лица своей маски». Затем каждая группа выходит на импровизированную сцену. Остальные участники в это время – зрители. Получается небольшой спектакль, причем, как бы ни был тревожен первоначальный сюжет, в момент озвучивания он вызывает смех и у актеров, и у зрителей [2, с. 268].

Заключительный этап – обсуждение. В процессе групповой рефлексии каждый участник описывает собственные впечатления и эмоции. Для помощи ведущий может задавать наводящие вопросы:

1. Что ты чувствовал, когда работал один, с группой, что чувствуешь сейчас?
2. Как работала группа? Кому принадлежит идея сюжета, названия?
3. Как можно помочь себе и другим, если вдруг станет тревожно?
4. Какого цвета твои чувства, когда ты испытываешь тревогу?
5. Какого цвета твои чувства сейчас? Одновременно обсуждаются индивидуальные рисунки, выполненные на этапе «настройки».

В завершение такого занятия важна рефлексия – она поможет выявить сильные и слабые стороны как ведущего, так и взаимодействия между участниками группы.

Данное упражнение хорошо подходит для групповой работы со взрослыми и детьми от 12 лет. Работа индивидуально также возможна, но общий социальный эффект от такого упражнения снижается. С детьми дошкольного и младшего школьного возраста преимущество в упражнении будет за игровым элементом, поэтому в качестве «маски» можно использовать не только созданную самостоятельно, но и выбранную из игрушек или заготовленных ранее поделок. Полное сходство тревожности с образом в работе с этой группой детей не ожидается, поскольку общие узнаваемые черты тревоги уже позволяют ребенку совершить перенос и «прожить» ситуацию тревоги от имени своего героя [1, с. 297].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе по данной проблеме, мы выяснили что, в психологическом аспекте тревожность – это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, не является устойчивой чертой, обратима при проведении соответствующих мероприятий.

Выводы. Арт-терапия в профилактической и коррекционной работе с тревожностью имеет важную особенность – именно средствами этого вида терапии можно облечь в слова и форму аффективные переживания младших школьников и подавляемые эмоциональные расстройства. Возможность творчества создает благоприятные условия для гармонизации и восстановления эмоционального равновесия младших школьников. Разнообразие арт-терапевтических техник позволяет выбрать наиболее подходящие упражнения. Универсальность арт-терапии заключается в ее возрастной и категориальной области применения.

Резюме. В статье рассматривается понятие арт-терапии, возможности арт-терапии как средства снижения тревожности и варианты проведения арт-терапевтических занятий для детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: арт-терапия, тревожность, психотерапия, коррекция.

Summary. The article discusses the concept of art-therapy, the possibility of art-therapy as a means of reducing anxiety and options for conducting art-therapy classes.

Key words: art-therapy, anxiety, psychotherapy, correction.

Список литературы:

1. Гуров, В.А. Тревожность и здоровье младших школьников / В.А. Гуров. – М. : Вестник ТГПУ, 2019. – 560 с.
2. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2017. – 256 с.
3. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2019. – 192 с.

УДК 37.035-053.5-044.332+37.036

**КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

*Ильяс Ирина Алексеевна,
обучающаяся 3 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В сфере воспитания коллективная деятельность и коллективные творческие дела уже на протяжении десятилетий занимают особое место. Эта замечательная методика, технология, прекрасно учитывающая возрастную психологию, способна творить чудеса. У каждого участника, пробуждается творческий потенциал, проявляются организаторские умения, закрепляются коммуникативные навыки, формируются способности к рефлексии, снижается уровень дезадаптивности в социуме.

Анализ исследований и публикаций. Проблема коллективно-творческого дела как метода адаптации несовершеннолетних, обсуждается в работах таких отечественных авторов, А. Ф. Закировой, В. И. Загвязинского, И.П. Иванов, Н.М. Платонова, О.Н. Хахлова.

Цель данной статьи заключается в изучении коллективно-творческого дела как метода социальной адаптации несовершеннолетних.

Изложение основного материала. В условиях нарастающего социально-экономического кризиса и изменения условий жизни требуется углубленный анализ концепции «социальной адаптации». Особенностью современного этапа развития общества является то, что человек не успевает адаптироваться к быстро меняющимся экономическим, политическим, духовным и социальным аспектам жизни. Этим объясняется возрастающая роль социального работника, деятельность которого направлена на содействие оптимальной социальной, психологической и профессиональной адаптации человека.

Существуют разные взгляды на определение термина «социальная адаптация». Ключом к определению содержания понятия «социальная адаптация» является непосредственно сущность процесса адаптации. Социологический справочник определяет понятие «социальная адаптация» следующим образом: «Активное освоение человеком или группой новой социальной среды для них». В психологии наблюдаются узкие подходы к определению сущности процесса социальной адаптации [4, с. 10]

В 1956 году по инициативе учителя-исследователя И. П. Иванова (впоследствии профессора ГПИ им. Герцена, действительного члена Академии педагогических наук СССР) было создано объединение учителей В Ленинграде создан «Союз энтузиастов» («СЕН»). Этот союз объединил несколько старших пионеров-вожатых, заинтересованных в решении вопросов организации жизни детей в пионерском отряде, ищущих пути преодоления формализма в пионерской организации, «члены СЕН» много работали с материалами о своих предшественниках, серьезно опыт С.Т Шацкий, А.С.Макаренко, Скаутский опыт, «пионерское движение» 1920-х гг., Идеи А.П. Гайдара и «движение Тимура» встретили «Скаутское движение» в Польше [3, с. 10]

Применительно к проблеме коллективно-творческой работы как метода адаптации несовершеннолетних, прежде всего, необходимо четко определить понятие «коллективно-творческий труд».

В терминологическом словаре О.Н Хохлова трактует понятие «коллективное творчество» как способ организации жизни, единство группы педагогов и учеников, старшеклассников и детей (по И.П. Иванову). Суть каждого дела, по мнению И.П. Иванова, это «забота о вашей группе, друг о друге, о людях вокруг вас. Дело коллективный, потому что его делают все участники образовательного процесса. Дело еще и творческое, коллективное, потому что это совместный поиск лучших решений важных задач, которые совместно выполняются, организуются (продумываются, планируются, оцениваются) как учителем, так и детьми» [5].

В педагогическом словаре В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой, дается следующее понятие «коллективно-творческого дела», – социально важный вопрос, направленный на улучшение окружающей жизни на радость и пользу себе и людям, который предполагает творческое и активное участие каждого члена команды на всех этапах организации и подготовки дела. Техника выполнения коллективного творчества заключается в работе творческих коллективов на благо производственного совета [1]

И.П. Иванов выделяет такие виды коллективно-творческого дела: социальные, трудовые, познавательные, художественно-эстетические, организаторские, спортивно-оздоровительные.

В трудовых вопросах коллективной и творческой работы студенты и их старшие друзья творчески заботятся о них. В центре внимания учителей - развитие культуры труда, воспитание нравственного отношения к работе, социалистической собственности, материальному благополучию нашего общества, тем аспектам окружающей жизни, которые нуждаются в практическом улучшении и которые могут быть улучшены на основе в этом. владеть или помогать другим. Цель коллективной и творческой работы - обогатить знания детей об окружающей среде, развить видение работы как

основного источника радостной жизни, воспитать желание внести свой вклад в улучшение реальности, а также способности и привычки. искренне заботиться о ближних и дальних, работать самостоятельно и творчески на пользу и радость. Обогащение учащихся производственным опытом происходит в сочетании с другими видами общественно значимой практики [2, с. 5].

Суть познавательных коллективно-творческих дел – открывая мир радости и пользе друг друга, людей ближних и дальних. Здесь развитие гражданского отношения школьников к малоизвестным, полным тайн, загадок аспектам жизни требует их раскрытия в коллективном поиске. Еще одна важная роль коллективных и творческих познавательных дел – формирование потребности в знаниях, сознательного, восторженного и эффективного отношения к прямым источникам познания мира: в книге, в обучении, в различных средствах познания. самопомощь. образование. Коллективная и творческая познавательная деятельность предлагает широчайшие возможности для развития таких качеств личности у школьников, как стремление к знаниям, невежество, решительность, настойчивость, наблюдательность и любопытство, любопытство и т. д. творческое воображение, забота о товариществе, духовная щедрость [2, с. 19].

Художественно-эстетические, широкий выбор вариантов позволяет целенаправленно развивать художественные и эстетические вкусы детей и взрослых; укреплять стремление к духовной культуре, искусству и потребность открывать красоту для других; пробудить желание экспериментировать с творчеством; выявить чуткость и отзывчивость, благородство души; обогащает внутренний мир человека [2, с. 54].

Важнейшей из образовательных возможностей для коллективного и творческого спорта является формирование у школьников гражданского отношения к спорту и здоровью жизни, физической культуре, к себе как к здоровым и опытным гражданам общества, готовым к труду и защите. Коллективные и творческие занятия спортом помогают развивать скорость, ловкость, выносливость, находчивость и упорство, отвагу и отвагу, командную работу и дисциплину. Усиление этих качеств, приобщение к физической культуре происходит одновременно с социально-политическими и психическими (деловое содержание), моральными (взаимоотношения между участниками) и художественно-эстетическими (дизайн, характер действий) [2, с. 69].

Они должны быть пронизаны романтикой исторических свершений, рутинными трудовыми и боевыми подвигами народа, совершаемых во имя Отчизны. Содержание таких коллективно-творческих делам составляет нравственно-социальный опыт, который развивает у воспитанников гражданское отношение к общественным событиям, прошлому и настоящему Отечества. К коллективно-творческим делам такого рода включают такие дела, как «город будущего», «привет ветеранам», «отпраздновать сюрприз» и т. д. Они выполняются вместе на благо и радость друг друга, окружающих [2, с.89].

Любое практическое дело – трудовое, познавательное, художественное, спортивное, общественно-политическое – становится коллективным и творческим только в живой совместной организаторской деятельности [2, с. 122].

Коллективная творческая работа ведется совместно всеми членами команды и заключается в постоянном поиске оптимальных решений поставленных, совместно придуманных, спланированных, реализованных и оцененных задач.

Коллективное творчество всегда подчинено определенной теме, содержит различные игры, конкурсы, музыкальные и художественные представления.

Н.М Платонова, рассмотрите следующие конструкции.

1. Простая линейная структура.

Простая линейная структура включает в себя несколько мероприятий (цепь дел), объединенных общей темой или целью. На начальном этапе происходит введение в действие игры, объясняются правила игры, условия, цепочка событий. Студенты знают, с чего начать, какие промежуточные результаты пройти (какие задачи решать на каждом мероприятии). Педагог помогает детям определять задачи и находить способы получения промежуточных результатов в каждом конкретном случае. Результаты могут быть представлены в виде выступления, творческого альбома и других формах. Подведение итогов изначально поставленной цели всей деятельности проводится на ключевом мероприятии, которое можно провести как праздник, фестиваль.

Таким образом организованное коллективное творческое дело позволяет привлечь к активному действию большее количество участников, заинтересованных общей значимой деятельностью. Коллективно-творческое дело, этой структуры может охватывать временной период около полугода.

Структура называется простой линейной, потому что деятельность учеников осуществляется в разных формах последовательно: от задания к задаче, от уровня к уровню одновременно во всех параллелях классов начальной школы. Одновременное начало коллективной творческой работы и суммирование результатов на протяжении всей игры создают элементы соревнования между классами, которые поддерживают интерес участников, активизируют их деятельность и формируют потребность в знаниях об окружающем мире [5, с. 58].

2. Сложная линейная структура.

Организация совместной деятельности по этой структуре требует сочетания простой линейной и разветвленной структуры. Самое главное событие – не в конце, когда подводятся итоги дела, а в середине.

Сложная линейная структура включает в себя начальное мероприятие, основное мероприятие, цепь дел, итоговое дело. На начальном этапе представлено действие игры, разъясняются правила игры, условия. Перед главным событием (ключевым событием) деятельность студентов организована по простой линейной структуре. На главном мероприятии участники представляют творческий отчет о проделанной работе. Кроме того, ученикам напоминают о цели и планируемом результате коллективной творческой работы. Участникам предлагается посоветоваться и выбрать дальнейший путь деятельности. На выбор им предлагается три пути, три варианта, различающиеся по степени сложности (отражающих количество шагов до достижения главной цели коллективно-творческого дела; чем сложнее, тем меньше шагов) и степени самостоятельности.

Итоги коллективной и творческой работы суммируются в финальном действии (заключительном мероприятии), которое завершает цепочку событий, обобщая полученные знания и результаты совместной деятельности [5, с. 64].

Игровая деятельность учащихся, организованная по сложной линейной структуре, способствует большому разнообразию внеклассных образовательных мероприятий.

3. Взаимосвязанная структура.

Особенностью взаимосвязанной структуры является то, что при работе над темой творческого дела могут объединяться классы из разных параллелей, но эти объединения не постоянны и существуют во времени столько, сколько нужно для выполнения отдельного этапа или задания. Такая организация деятельности способствует сплочению школьного коллектива.

На основе коллективного творчества строится взаимодействие классов разных параллелей. Каждый параллельный класс получает свое творческое задание. В аудиториях ведется работа по поиску информации, ее обработке, обмену полученной информацией с соседями. Таким образом, взаимодействие учеников осуществляется по всей школе. В итоговом коллективном творчестве представлены лучшие моменты, эпизоды занятий, которые проходили в классах и между классами с участием взрослых [5, с. 81]

Выводы. Таким образом, можно резюмировать, что эффективностью методов работы с несовершеннолетними для социальной адаптации является использование коллективных творческих методов ведения дела.

Резюме. В статье раскрывается сущность коллективно-творческого дела как метода адаптации несовершеннолетних, анализ определения понятия «коллективно-творческое дело» и «типология коллективно-творческого дела».

Summary. The article reveals the essence of methods of adaptation of minors in collective creative work, the definition of the concept of «collective creative work» and «typology of collective creative work».

Ключевые слова: коллективно-творческое дело.

Keywords: collective creative work.

Список литературы:

1. Загвязинского В. И. Учебный словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 343 с.
2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективного творчества дел / И. П. Иванов – М.: изд. «Педагогика», 2011. – 206 с.
3. Иванова И. П. Воспитательная работа академика / И. П. Иванова, И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 304 с.
4. Мокшин В. К. Словарь-справочник по социологии. Учебно-методическое пособие / В. К. Мокшин – Архангельск: Изд-во Арханг. гос. мед. акад., 2000 г. – 36 с.
5. Хахлова О.Н. Педагогика досуга: терминологический словарь / сост. О.Н. Хахлова – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 50 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБРАЗОВАНИЕ» В НОРМАТИВНО-
ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТАХ**

*Ильяс Ирина Алексеевна,
обучающаяся 3 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Безносюк
Екатерина Владимировна, кандидат
педагогических наук, старший
преподаватель, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящее время социальный заказ общества направлен на оказание целенаправленной помощи и поддержки наиболее незащищенной категории населения – подросткам и молодежи. Решение данной проблемы осуществляется в рамках социально-педагогической деятельности, которая направлена на решение задач, связанных с социализацией, социальным воспитанием, а также защитой прав и интересов несовершеннолетних. Особенно актуальным в настоящее время является изучение сущности социально-педагогической деятельности в учреждениях среднего профессионального образования, чем и обусловлен выбор темы научной статьи. Для совершенствования и оптимизации профессиональной деятельности социального педагога необходимо определить содержательную характеристику и особенности учреждений среднего профессионального образования.

Анализ исследований и публикаций. Проблема социально-педагогической деятельности в учреждениях среднего профессионального образования рассматривается в трудах Т.М. Баринаова, С.М. Вишняковой, А. С. Воронина, И.О. Гарипова, В.В. Каранова, Н.П. Леонова, В. М. Полонского. Сущность и содержание среднего профессионального образования изучена в работах таких авторов как: В. К. Граф, И.И. Ильясов, В. Я. Ляудис, П. И. Пидкасистый, В. М. Рогинский.

Цель данной статьи заключается в теоретическом анализе сущности понятия «среднее профессиональное образование» в нормативно-правовых документах.

Изложение основного материала. Среднее профессиональное образование в России является важным звеном в непрерывном образовании, а также в обучении, переподготовке и повышении квалификации кадров. Он ориентирован на обучение специалистов и сегодня позволяет обеспечить:

- непрерывность и последовательность формирования у молодежи глубоких и устойчивых знаний, определяющих общекультурную, социальную и профессиональную компетентность;
- эффективное удовлетворение возрастных потребностей подростков в профессиональной ориентации и практическом обучении;

- умение оперативно ориентировать студентов на дальнейшую профессиональную специализацию с учетом сознательно выраженных интересов и повышения уровня образования;

- преемственность основных этапов процесса профессиональной подготовки (начальное, среднее и высшее профессиональное образование) [3, с. 296].

В связи с необходимостью изучения социально-педагогической деятельности в учреждениях среднего профессионального образования, прежде всего, необходимо четко определить понятие «среднее профессиональное образование».

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в редакции от 31 июля 2020 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 1 сентября 2020 г.): в статье № 68 «Среднее профессиональное образование» в настоящее время используются следующие основные понятия:

Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и направлено на подготовку квалифицированных сотрудников или работников среднего звена и специалистов по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также на удовлетворение потребностей личности в углублении образования [1].

Среднее профессиональное образование в соответствии с Международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО (МСКО) эквивалентно практическому или довузовскому высшему образованию, то есть профессиональному образованию. Среднее образование действует так же, как и после среднего образования. В его основе лежит общее среднее образование (полное) (9 классов), что гарантирует освоение педагогической программы среднего профессионального образования. По ряду специальностей (медицинские, юридические, связанные с эксплуатацией транспорта и др.) Поступление в вузы производится только на базе общеобразовательной (полной) средней школы, однако в соответствии с п. 1 ст. 23 Закона РФ «Об образовании» в средние профессиональные учебные заведения принимаются также выпускники основной общеобразовательной школы, то есть девятиклассники. Для студентов, поступающих в университеты на базе общего базового образования, общеобразовательная подготовка проводится в течение первого года обучения, для которого нормативный срок обучения увеличивается на один год [9, с. 26].

В большой российской энциклопедии Ю. С. Осипова отмечается, что уровень профессионального среднего образования – это уровень профессионального образования, который обычно достигается на основе полного или неполного общего среднего образования по соответствующей специальности. Обеспечивает подготовку специалиста со средней квалификацией для работы в сфере бизнеса, образования, медицины и др. По некоторым предметам высшим квалификационным уровнем является среднее профессиональное образование. Во многих странах среднее профессиональное образование является уровнем высшего профессионального образования

[7, с. 86].

В словаре образования и педагогики В.М. Полонского дается следующее определение понятия «среднее профессиональное образование» – совокупность знаний, навыков и умений, необходимых и основанных на подготовке специалистов в сфере высшего образования. В учебных заведениях получали общее базовое, общее (полное) среднее образование или начальное профессиональное образование. Среднее техническое образование или на первом этапе высшего профессионального учебного заведения [8].

С.М. Вишнякова трактует профессиональное образование как процесс подготовки квалифицированных рабочих среднего звена, удовлетворяющий потребности личности в части углубления и расширения образования на базе общего, общего (полного) или базовой профессиональной подготовки; это часть после среднего образования, осуществляемого в учреждениях среднего профессионального образования (техникумы, педагогические, музыкальные и другие школы, университеты) или на первом этапе профессиональных училищ [4, с. 346].

А.С. Воронин в своих научных трудах отмечает, что среднее профессиональное образование – это образование на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования, осуществляемое в средних специальных учебных заведениях или иных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, имеющих соответствующую лицензию, по программам основного профессионального образования, отвечающим установленным требованиям по Государственному образовательному стандарту. Высшее профессиональное среднее образование – это обучение, предлагаемое лицензированным профессиональным учебным заведением в рамках программы профессионального обучения, которое готовит специалистов среднего уровня с более высокой квалификацией. Средства обучения и воспитания – это материальные и идеальные объекты, которые задействованы в педагогическом процессе как носители информации и средство деятельности учителя и учащихся [5, с. 76].

Т.М. Барина, И.О. Гарипова, В.В. Каранова, Н.П. Леонова, считают что «среднее профессиональное образование» – это образование, основанное на общем образовании, среднем (полном) общем образовании или начальном профессиональном образовании, предоставляемое в средних специальных школах или других профессиональных учебных заведениях среднего уровня при наличии соответствующей лицензии в соответствии с программами базового профессионального образования, отвечающими требованиям национальных образовательных стандартов. Он завершается итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа, подтверждающего среднее профессиональное образование [2, с. 88].

Е.А Корчагин обращает внимание на то, что важным фактором обновления общественного спроса на специалистов среднего звена являются меняющиеся требования к общей структуре штата, обусловленные научно-техническими процессами, сопровождающими переход к постиндустриальному обществу. К новым типам организации образовательного процесса и новым типам учреждений среднего профессионального образования относятся:

- а) открытие гимназий, лицеев;
- б) открытие профессиональных школ, высших профессиональных школ, университетов;
- в) создание центров непрерывного обучения.

Е.А Корчагин считает, что современные колледжи и техникумы, являясь самым массовым звеном подготовки квалифицированных кадров, способны решать следующие актуальные проблемы общества:

- 1) обеспечение удовлетворения потребностей в квалифицированных кадрах во всех отраслях экономики;
- 2) устранить проблемы доступа отдельных групп молодежи к профессиональному образованию, тем самым снизив уровень безработицы среди молодежи, поскольку в реальном секторе экономики существует постоянная нехватка специалистов с практической ориентацией;
- 3) этот уровень образования часто является единственной возможностью профессионального образования для молодых людей из групп с низкими доходами и людей с ограниченными возможностями;
- 4) средние профессиональные школы в основном формируют массовый средний класс российского общества.

Колледжи и техникумы стали территориальными учебно-производственными комплексами, центрами социально-экономического и культурного развития регионов и гарантируют реализацию индивидуальных профессиональных потребностей [6, с. 101].

Выводы: Среднее профессиональное образование – это качественно определенный уровень системы профессионального образования, который занимает значительное место в удовлетворении образовательных потребностей человека и общества. Существует два основных типа средне-профессиональных учреждений: колледжи и техникумы, которые реализуют профессиональную подготовку обучающихся.

Резюме. В научной статье раскрывается сущность определения понятия «среднее профессиональное образование» и типология учреждений среднего профессионального образования. Раскрываются актуальные проблемы общества, на решение которых направлены учреждения среднего профессионального образования.

Summary. The scientific article reveals the essence of the definition of «secondary vocational education» and the typology of secondary vocational education institutions. The article reveals the current problems of society, which are addressed by secondary vocational education institutions.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, обучающиеся, профессиональное образование, колледж, техникум.

Keywords: secondary vocational education, students, vocational education, College, technical school.

Список литературы:

- 1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 ФЗ» (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
- 2. Барина Т.М. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам/ Т.М. Барина, И.О. Гарипова, В. В. Каранова,

Н.П. Леонова, Е.А. Шкатова (авт.-сост.) – Магадан: «Охотник», 2018 – 112 с.

3. Батышев, С. Я. Задачи системы профессионального образования в условиях развития рыночной экономики. / С. Я. Батышев – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009 – 455 с.

4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова – М.: НМЦ СПО, 2016 – 538 с.

5. Воронин А.С. Словарь терминов в области общей и социальной педагогики / А.С. Воронин – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2016 – 135 с.

6. Корчагин Е.А. Профессиональная деятельность – основа разработки образовательного стандарта по специальности // Профессиональное образование. – № 4. – 2016 – 239 с.

7. Осипов Ю. С. Большая российская энциклопедия / гл. ред. Ю. С. Осипов // Научно-редакционный совет – М. [Электронный ресурс]. – 2016. – 118 с.

8. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский – М.: Высшая школа, 2017. – 512 с.

9. Предпринимательская подготовка молодежи: инновационная образовательная система (организационно-педагогические основы предпринимательской подготовки молодежи) – М.: КПИСТП, 2017 – 55 с.

УДК 373

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

*Кардапольцева Людмила Вячеславовна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Шпиталевская
Галина Романовна, кандидат
педагогических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. На протяжении всего существования человечества вопросы нравственного воспитания и освоение нравственных ценностей выходили на первый план.

В младшем школьном возрасте у обучающегося происходит перелом в условиях его развития, что является благоприятным для нравственного воспитания. Поскольку у ребенка полностью меняется образ жизни, происходит интенсивное развитие качеств личности. В начальной школе можно сформировать нравственные понятия, убеждения и вырабатывать устойчивые навыки и привычки поведения у младших школьников [1].

Нравственное воспитание – сложный педагогический процесс организации жизни младших школьников в соответствии с общечеловеческими понятиями морали. Его результатом будет являться нравственно

сформированная личность в единстве ее нравственных норм, совести, воли, привычек, сознания и поведения.

Одним из хороших средств нравственного воспитания является проектная деятельность на уроках литературного чтения: с помощью литературных произведений происходит передача общепринятых нравственных норм и эталонов поведения подрастающему поколению. Главные герои становятся кумирами, а их поступки остаются руководством к действию на долгие годы.

Анализ исследований и публикаций. Вопросы, касающиеся нравственного воспитания, всегда волновали ученых, педагогов. Так, к этой проблеме обращались: Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Если говорить о проектной деятельности, то ее развитием занимались такие ученые как Дж. Дьюи, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И. Я. Лернер, В. Оконь, В.В. Гузеев, И.Д. Чечель, Е.С. Полат и др.

Цель данной статьи – проанализировать проектную деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников на уроках литературного чтения.

Изложение основного материала. Проектная деятельность занимает особое место в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста. Она направлена на развитие самостоятельности обучающихся, их целеустремленности, ответственности, инициативности. Помимо этого, всегда основывается на возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, на его интересах. Проектная деятельность приносит удовлетворение младшим школьникам, а, следовательно, она личностно-ориентирована на каждого из них.

Одной из главных особенностей такой деятельности является то, что в результате обучающиеся не только получают новые знания, но и приобретают навыки культурного поведения, осваивают новые роли.

Проектная деятельность включает в себя игровую, познавательную, творческую работу. Организация такой деятельности на уроках литературного чтения позволит не только раскрыть творческий и исследовательский потенциал школьников, но и формировать нравственные нормы и правила поведения в коллективе, уважительное отношение к людям, работающим в одной команде [3].

Проект может быть, как индивидуальным, так и коллективным, но обязательное условие – подчинение общей дидактической задаче и включение различных форм творческой и исследовательской деятельности.

В методе проектов заложен такой компонент нравственного воспитания, как эмоции. Темы выбираются из жизни, что обогащает проектную деятельность опытом и способствует личностно-смысловому отношению к проекту.

Если проект предполагает коллективную детальность, то в процессе работы над ним младшие школьники либо самостоятельно, либо с помощью учителя находят пути взаимодействия между собой. В результате работы над общим проектом обучающиеся придут к выводу: чтобы достичь поставленных целей, необходимо работать слаженно, тесно взаимодействовать друг с другом и помогать. Благодаря коллективному проекту, у детей младшего школьного возраста сформируются такие нравственные ценности, как дружба, уважение, справедливость.

Что касается индивидуального проекта, то в процессе работы над ним младшие школьники научатся уважать чужой труд, помогать друг другу, бережно относиться к чужой работе.

Как уже отмечалось, уроки литературного чтения обладают большим потенциалом для нравственного воспитания. В процессе проектной деятельности на этих уроках обучающиеся начальной школы смогут не только познакомиться с интересными произведениями, их авторами, но и сформировать необходимые нравственные ценности, которые являются важными для взаимодействия людей в обществе.

Так, например, для формирования норм и правил поведения, понятий о «добре» и «зле» можно предложить тему проекта «Сказка учит добро понимать». Работая над такой темой, младшие школьники будут опираться на авторские и народные сказки («Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Иван-царевич и Серый волк», сказки А.С. Пушкина). Это поможет сформировать следующие качества: гуманизм, честность, трудолюбие.

Темы проекта: «Великий подвиг моего народа» или «Они защищали Родину» – позволят сформировать такие качества как долг, честь. Также поможет сформировать чувства гордости, вежливости, уважения к старшему поколению, ответственности и честности.

Для формирования умений понимать нравственный смысл поступков большой потенциал имеют басни. Тема проекта, например, может быть такая «Басня – мудрость народа». В них заключена общежитейская мудрость, показаны пороки людей. Лаконизм, выразительность и народность дают очень много для развития ребенка.

Тема проекта может быть выбрана в зависимости от формируемых нравственных качеств, от жанра литературного произведения. Мы подобрали программный материал по учебному предмету «Литературное чтение», направленный на формирование нравственных качеств у младших школьников (таблица 1).

Таблица 1. – Программный материал по учебному предмету «Литературное чтение», направленный на формирование нравственных качеств у младших школьников [2].

Класс	Жанр	Название	Формируемые качества
1 класс	Сказки (авторские и народные)	Народные сказки: «Теремок». «Рукавичка». «Петух и собака». Сказки А. Пушкина.	Формирование понятий «добро» и «зло». Формирование норм и правил поведения
	Рассказы	Рассказы В. Осеевой, Ю. Ермолаева, М. Пляцковского.	Формирование нравственно-этических представлений о дружбе
	Поэзия	Стихотворения Е. Благининой, В. Орлова, С. Михалкова, Р. Сефа, В. Берестова, И. Пивоваровой, Я. Акима, Ю. Энтина.	Формирование таких нравственных качеств, как долг, честь, любовь к родине; понятие о дружбе

2 класс	Сказки	Сказки А. Пушкина, К. Чуковского Русские народные сказки. «Петушок и бобовое зернышко». «У страха глаза велики». «Лиса и тетерев». «Лиса и журавль». «Каша из топора». «Гуси-лебеди».	Формирование умений давать нравственную характеристику поступкам героев.
	Басни	Басни И. Крылова Басня Л. Толстого «Как мужик убрал камень»	Формирование умений понимать нравственный смысл поступков.
	Рассказы	Рассказы о животных М. Пришвина, Е. Чарушина, Б. Житкова, В. Бианки. Н. Носова	Формирование чувств ответственности, помощи, верности.
	Поэзия	Стихотворения С. Михалкова, А. Барто.	Формирование нравственных и этических представлений о дружбе, ответственности, верности.
3 класс	Сказки (авторские и народные)	Русские народные сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Иван-царевич и Серый волк», «Сивка-бурка» П. Бажов «Серебряное копытце» А. Аксаков «Аленький цветочек»	Формирование понятий «добро» и «зло». Формирование норм и правил поведения. Формирование таких качеств как гуманизм, честность, трудолюбие.
	Рассказы	Рассказы В. Бианки, Б. Житкова, рассказ Г. Андерсена «Гадкий утенок»	Формирование чувств ответственности, помощи, верности, честности.
4 класс	Былины	Из летописи; Былины. «Ильины три поездочки».	Формирование верности, чести, патриотизма, гуманизма.
	Сказки	П. Ершов «Конек-горбунок», А. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» Л. Толстой «Детство».	Формирование норм и правил поведения. Формирование таких качеств как гуманизм, честность, трудолюбие.
	Поэзия	Проект «Они защищали Родину»	Формирование чувств патриотизма, гордости, вежливости, уважение к

			старшему поколению, ответственность, честность.
--	--	--	---

В проектной деятельности на уроках литературного чтения могут быть применены различные современные педагогические технологии: ТРИЗ-технологии, технология развития критического мышления, технология проблемного обучения и др.

Стоит отметить, что в проектной деятельности роль учителя немного уходит на второй план. В задачи учителя входит: направление, совет, консультация. Это будет способствовать повышению самостоятельности обучающегося, повышению его мотивации. В такой деятельности акцент делается на личное отношение к теме проекта, эмоциональный отклик на нее.

Именно процесс работы над проектом и тема проект открывает возможности для нравственного воспитания младших школьников на уроках литературного чтения.

Выводы. Проектная деятельность имеет большой потенциал в нравственном воспитании, а уроки литературного чтения способствуют формированию нравственных качеств и ценностей, ведь в литературных произведениях заложены основные правила и нормы поведения.

Резюме. В статье рассмотрена важность проектной деятельности в нравственном воспитании. А также изучена программа по учебному предмету «Литературное чтение» и выявлены произведения, целью которых является нравственное воспитание младших школьников.

Summary. The article discusses the importance of project activities in moral education. Also studied the program on the academic subject "Literary reading" and identified works, the purpose of which is the moral education of children of primary school age.

Ключевые слова: проектная деятельность, литературное чтение, младший школьник, нравственное воспитание.

Key words: project activity, literary reading, children of primary school age, moral education.

Список литературы:

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников / Н.И. Болдырев. – М.: Просвещение, 2003. – 155 с.
2. Климанова Л.Ф., Бойкина М.В. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.
3. Козлова М.М. Проектная деятельность младших школьников / М. М. Козлова // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 451–453.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Кардапольцева Людмила Вячеславовна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В основе современной системы начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который определяет принципы и содержание учебного процесса. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается одна из важных задач процесса обучения: «научить детей учиться».

Сегодня перед школой стоят такие задачи, как разностороннее и своевременное развитие детей, их творческих и интеллектуальных способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности; организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки и целенаправленное создание условий для формирования разных умений, для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации; повышение технологической, коммуникативной, проектной культуры. Для решения вышеперечисленных задач можно использовать проектную деятельность в начальной школе.

Проектная деятельность играет важную роль в развитии младших школьников: в определении целей деятельности, составлении плана действий для достижения результатов творческого характера; в работе по составленному плану с сопоставлением получающегося результата с исходным замыслом; в понимании причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации.

Одним из направлений образовательного процесса по реализации проектной деятельности младших школьников является обеспечение педагогического сопровождения.

Анализ исследований и публикаций. В основе проектной деятельности лежит деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); и личностно-ориентированный подходы (В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская). Если говорить о теоретических основах исследования, то идеями проектного обучения занимались такие ученые как Дж. Дьюи, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И.Я. Лернер, В. Оконь, В.В. Гузеев, И. Д. Чечель, Е.С. Полат.

Цель данной статьи охарактеризовать педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников.

Изложение основного материала. Младший школьный возраст – период становления личности ребенка. Ведущей деятельностью этого возраста становится учебная. В этом возрасте начинают формироваться основные

компоненты учения: учебные действия, контроль, саморегуляция, начинается формироваться самооценка. Для эффективного личностного развития младших школьников, в начальной школе используется проектная детальность.

Проектная деятельность занимает одно из важных мест в развитии детей младшего школьного возраста. Благодаря ей, происходит развитие: целеустремленности, благодаря; самостоятельности; ответственности.

Главная особенность данного вида деятельности – в результате обучающиеся не только получают новые знания, но и приобретают навыки культурного поведения, осваивают новые роли.

«Проект» в педагогической литературе понимают, как: метод, технологию, деятельность, обучение, «специфическую форму творчества», «универсальное средство развития человека» [2, с. 130].

Многие ученые отводят значимую роль проектной деятельности в обучении и развитии младших школьников. Например, Л.А. Нефедова, Н.М. Ухова отмечают: «Цель проектного обучения – создание условий, при которых дети: «самостоятельно и охотно приобретают знания из различных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в группах; развивают исследовательские умения и системное мышление» [3, с. 61]. Л.Б. Прокофьева пишет: «Проектная технология помогает самостоятельному принятию решений в любой трудной жизненной ситуации, способствует формированию образовательной мотивации детей, их читательской грамотности, обеспечивает готовность к самообразованию, формирует образовательную рефлексию, саморегуляцию и самоорганизацию обучающегося, что очень важно в младшем школьном возрасте» [5, с. 110].

Проектная деятельность обучающихся начальной школы направлена на реализацию личностно-ориентированного подхода, так как:

- помогает младшим школьникам лучше взаимодействовать в коллективе сверстников;
- развивает умения самовыражения и рефлексии;
- формирует навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах;
- воспитывает целеустремленность, ответственность, инициативность;
- позволяет интегрировать знания, умения и навыки из различных областей знания.

Проектная деятельность в учебно-воспитательном процессе предполагает огромное изменение роли педагога. Он становится ее организатором. Роль учителя определяет следующие действия и компетенции (Л.А. Нефедова):

- умение выбирать наилучший путь и уровень проведения проектной деятельности младших школьников, опираясь на особенности их развития;
- умение сочетать разнообразные формы (индивидуальные и коллективные) реализации проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе;
- умение создавать проблемные ситуации в зависимости от типа проектной деятельности, ее места в учебно-воспитательном процессе [3].

Помимо вышеперечисленных компетенций, учитель, сопровождающий проектную деятельность обучающихся начальной школы, должен обладать еще

рядом умений:

- умение ставить перед обучающимися решаемые задачи в понятной для детей форме;
- умение заинтересовать младших школьников личностно-ценностной образовательной задачей;
- в проектной деятельности обучающихся учитель должен быть координатором и партнером.

В свою очередь, Р.А. Богданова отмечает: «Успешной реализации проектной деятельности способствует культурно-образовательное пространство школы, обогащающее развитие личности младшего школьника, раскрывая его внутренний потенциал и развивая его способность быть субъектом своего развития. Педагогическое сопровождение проектной деятельности детей выступает как компонент данного пространства. Оно обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие взрослых и детей» [1, с. 242].

Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников заключается в следующем (Н.Ю. Пахомова):

1. Педагог является консультантом, моделируя проблемные ситуации, изменяет образовательную среду, тем самым побуждает младших школьников размышлять, самостоятельно оценивать свою деятельность.

2. Педагог обеспечивает высокий уровень мотивации обучающихся к реализации проектной деятельности. Такой уровень мотивации младших школьников считается залогом успешной работы.

3. Педагог выполняет функцию фасилитатора. Учитель обеспечивает помощь младшим школьникам в процессе работы над проектом. Задача учителя – побуждение вопросов, размышлений обучающегося, направление его к реализации самостоятельной оценки собственной деятельности путем моделирования различных ситуаций.

4. Педагог осуществляет наблюдение за деятельностью обучающихся в процессе реализации всех этапов проектной деятельности. Наблюдение за проектной деятельностью младших школьников, нацелено на получение педагогом информации, позволяющей организовывать продуктивное консультирование младших школьников, с одной стороны, и разработать систему действий и критериев по оценке уровня сформированности компетентностей обучающихся, с другой [4, с. 111].

При организации проектной деятельности младших школьников педагогу необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. Поэтому ее организация предполагает:

- в начальных классах проектная деятельность должна стать специальным предметом обучения;
- тему проекта должен выбирать сам обучающийся. Она должна быть связана с его жизненным опытом и найти отклик в его душе;
- соблюдение правила: «чем младше школьник – тем проще проект.

Нарушение вышеперечисленных рекомендаций может привести к нежелательным последствиям. Например, если дать ребенку тему, не соответствующую его индивидуальным и возрастным особенностям, теме, которая младшему школьнику будет не интересна, то с большей долей вероятности, над ней будут работать его родители. Тем самым у ребенка не

будут развиваться такие качества, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность. Поэтому важно, чтобы тема проекта, в первую очередь, заинтересовала самого младшего школьника. Только так он самостоятельно будет работать над ней, ему будет интересно самостоятельно добывать информацию и узнавать что-то новое и интересное.

Проектная деятельность является специфической формой организации образовательного процесса, при котором происходит взаимообогащение его участников, творческое саморазвитие. Поэтому процесс педагогического сопровождения становится эффективным механизмом, который определяет результативность проектной деятельности младших школьников.

Выводы. Проектная деятельность младших школьников играет немаловажную роль в их развитии. Главная цель педагога здесь – воспитание личности ребенка. Педагогическое сопровождение проектной деятельности заключается в том, что педагог становится организатором познавательной деятельности. Работа над проектом позволяет педагогу вместе с детьми пережить вдохновение научного творчества, превратить учебно-воспитательный процесс в результативную и интересную деятельность.

Резюме. В статье рассматривается сущность проектной деятельности младших школьников и роль педагога в ее сопровождении. Также определены компетенции и функции в педагогическом сопровождении проектной деятельности обучающихся.

Summary. The article deals with the essence of project activity of children of primary school age and the role of the teacher in its support. Competencies and functions in the pedagogical support of project activities of children of primary school age are also defined.

Ключевые слова: проектная деятельность, младший школьник, педагогическое сопровождение.

Keywords: projective activity, children of primary school age, pedagogical support.

Список литературы:

1. Богданова Р.А. Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников / Р.А. Богданова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 241-247.
2. Бобыкина И.А. К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся / И.А. Бобыкина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – Модернизация общего образования Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 196-205.
3. Нефедова Л.А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л.А. Нефедова, Н.М. Ухова // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61-66.
4. Пахомова Н.Ю. Освоение учителем технологии проектного обучения / Н.Ю. Пахомова // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 109-114.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

*Кириллова Александра Ивановна,
преподаватель-методист
языковая школа «Lingua Line»*

Постановка проблемы. Рассматривая процесс адаптации сферы педагогической деятельности к глобальным изменениям, происходящим не только в этой отрасли, возникает необходимость выразить субъективное видение новой образовательной действительности в формате конвергентных технологий. Концепт «конвергентные технологии» появился в науке в начале XXI в., включил в свою сферу синергетическое взаимодействие между такими сферами деятельности, как нанонаука и нанотехнология, биотехнология и науки о жизни, информационные и коммуникационные технологии, когнитивные науки [1].

На данном этапе, учитывая особенности дистанционного обучения, как технические, так и психологические, необходимо отметить, что пришло время более активного использования тех приемов и методик, которые прежде были более популярны для частных форм работы и направлены на личностно-ориентированное образование (тренинги личностного роста, бизнес-практики)

Поскольку междисциплинарный подход дал много возможностей в исследовании и решении педагогических проблем, тот факт, что психология тесно связана с педагогикой, давно обеспечивает нас арсеналом перспективных инструментов для успешной подачи обучающего материала, а также достижения качественных результатов в современных реалиях преподавания. Одним из современных и быстро развивающихся направлений в образовании (особенно в бизнес-образовании) является «коучинг». Это новый подход в педагогической науке и практике, основная идея которого состоит в раскрытии внутреннего потенциала обучаемого [2].

Анализ исследований и публикаций. Обзор литературы показывает, аспекты коучинговой работы были исследованы такими учеными как Дж. Уитмором, М. Аткинсоном, И. Дедковой, М. Лымаревой, Н. Гульчевой.

Цель данной статьи проанализировать сущность коучингового подхода в педагогике с точки зрения интегративной психологии.

Изложение основного материала. Говоря о перспективах, которые получает педагогика ввиду межнаучных связей, важно подчеркнуть, что философское знание является базовым для осмысления целей и задач образования и воспитания. Теория познания позволяет опосредованно, учитывая общность законов, выявить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного, а также законы взаимосвязи и взаимозависимости, развития и его движущие силы способствуют развитию исследования педагогического мышления и совершенствованию педагогического мастерства. Так же, в основе педагогики лежат социальные закономерности и механизмы передачи социального опыта новым поколениям и это определяет ее как области гуманитарных знаний. А

согласно современным исследованиям, есть концепция того, что «философия является метанаукой в интегративной методологии гуманитарного знания. Интегративная методология гуманитарного знания – уникальный метанаучный метод, применение которого дает возможность проанализировать современную эпоху во всем множестве ее характеристик. Работа с внутренним миром современного человека также должна проходить с использованием интегративной методологии – с применением как специфически-психологических, психотерапевтических методов, коуч-методов, так и методов философских (майевтики, герменевтики, экзистенциальных методов, эвдемонического подхода)» [3].

Таким образом, мы подходим к тому, что коучинговый принцип работы в образовательном сектор, как инструмента интегративной психологии, возможно исследовать посредством использования философских подходов.

Итак, возьмем для сравнительного анализа следующие близкие по своему семантическому значению категории: ментор; учитель; тренер; коуч.

Исходя из словарных определений данных терминов, мы выделили следующие значения:

1. Ментор (*mentor*) – это «опытный и уважаемый наставник или руководитель». В организациях культуры данный термин обозначает волонтера, не являющегося сотрудником данной организации, но посвящающего определенное время работе в качестве наставника по отношению к ее сотруднику с целью совершенствования его практических и психологических навыков, необходимых для выполнения профессиональных задач.

2. Учитель – лицо, которое обучает чему-нибудь, преподаватель.

3. Тренер – человек, профессионально занимающийся тренировкой кого-нибудь (спортсмена, прирученного животного). В целом, термин имеет 2 основных значения: 1) специалист по подготовке спортсмена или спортивной команды; 2) ведущий тренинговых групп.

4. Коуч – можно определить, как косвенное взаимодействие тренера и обучающегося, направленное на достижения цели посредством вопросов.

Несмотря на некоторые различия в дефинициях, очевидно, что суть у них одна – это поддержка обучаемого в достижении эффективного результата в чем-либо посредством различных стилей руководства, взаимодействия (обучения).

Но самое главное отличие коучинга – это то, что это именно тот инструмент, который не обладает силой влияния на принятие решения и действий обучаемого, а только при помощи грамотно поставленных вопросов, обращенных к внутренним ресурсам человека, направляет к цели. «Под коучингом понимают процесс, построенный на принципах партнерства, стимулирующий мышление и творчество клиентов (обучающихся), и вдохновляющий их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала» [4].

Используя принцип 4-х квадрантов П. Пискарева [3] распределим данные категории следующим образом:

4. Коуч – раскрытие потенциала; – субъективная реальность	1. Учитель – основания для стабильности процесса; – исполнение дисциплины
---	---

3. Тренер – формирование социальной действительности – трансформация через действия	2. Ментор – рефлексия через чувства; – набор эмоций (духовные и душевные составляющие)
--	---

В представленной матрице 1 и 3 квадранты демонстрируют стили обучения, которые работают по большей мере с внешними факторами, определяющими успешность процесса обучения, в то время как 2 и 4 более обращены на работу с внутренним миром.

Выводы. Следует отметить, что в настоящее время, как никогда стоит вопрос о личной мотивации в процессе обучения современных учащихся. Сущность коучинга – бережное сопровождение к результату, основанное на ресурсном раскрытии личности. Таким образом, именно коучинговый прием, работающий на проживании субъективной реальности и формировании/моделировании успешного образа жизни или достижения результата, может быть максимально эффективен в современной педагогике.

Резюме. В данной статье рассматривается вопрос эффективности коучингового метода для использования в современной педагогике. Метод исследуется с точки зрения интегративной психологии. Автор считает, что концепция коучинга помогает наиболее эффективно достичь результата в образовательном процессе, основываясь на внутренних ресурсах обучаемого.

Summary. The effectiveness of the coaching method for usage in modern pedagogy is discussed in this article. The method is researched by means of integrative psychology. The author considers that the concept of coaching helps more effectively to achieve results in the educational process, based on the internal resources of the student.

Ключевые слова: коучинг, интегративная психология, педагогика, философия.

Key words: coaching, integrative psychology, pedagogy, philosophy.

Список литературы:

1. Шевченко Ю.С. Концепт «Конвергентные технологии» / Ю.С. Шевченко, О.И. Николенко // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2015». [Электронный ресурс] – 2015 г. – URL: <http://scienceforum.ru/2015/article/2015010462> (дата обращения: 04.12.2020).
2. Плотников П.В. Коучинг и перспективы его использования в современном высшем образовании / П.В. Плотников // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2018. – №4 (38). – С. 45-48.
3. Пискарёв П.М. Метамодерн и интегративная методология гуманитарного знания : дисс. на соискание ученой степени д-ра психолог. наук по специальности 19.00.01 – Общая психология / Пискарёв Павел Михайлович // Международная академия психологических наук. – Ярославль. – 2019 г. – 461 с.
4. Мухаметзянова Ф.Ш. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности / Ф.Ш. Мухаметзянова, В.М. Жураковская // Казанский педагогический

УДК 37.013.42:331.548-053.5

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Климова Екатерина Александровна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящий период во системе образования Российской Федерации стараниями ученых также практиков сложилась особенная модель помощи и поддержки учащимся – профессиональная ориентация. Она ориентирована на приобретение согласованности, а также сбалансированности заинтересованностей лица, его возможностей, индивидуальных качеств и способностей рынка труда, результативное прогнозирование профессиональной успешности в выбранной области работы, помощь постоянному увеличению профессионального мастерства персоны как важного условия ее удовлетворенности работой и своим общественным статусом, реализацию личных способностей, индивидуализацию просветительных маршрутов, но кроме того развитие готовности к сознательному также независимому выбору, в этом числе в профессиональной сфере.

Анализ исследований и публикаций. Теоретическому осмыслению профессиональной ориентации уделяли внимание такие ученые как В. С. Аванегов, П.П. Блонский, Б.И. Буханов, В.П. Герасимов, Н.И. Захаров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.С. Макаренко, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, Д.А. Сазонов, В.Д. Симоненко, С.И. Чистякова, Т.И. Шалавина, Т.А. Шишковец.

Целью статьи является изучение специфики работы социального педагога по профессиональной ориентации старшеклассников образовательной организации.

Изложение основного материала. С целью реализации квалифицированной профориентационной работы в школе, кроме того, весьма немаловажно иметь постоянно функционирующую структуру, в каковой задействованы почти все без исключения работники образовательного учреждения. Деликатно взаимодействуя с старшеклассниками в течении всего периода учебы, начиная с начальной школы также завершая выпускным, возможно уверенно посодействовать им совершить вдумчивый, самостоятельный выбор профессии, профиля обучения также исключить значительного числа типичных ошибок, связанных с этим [6, с. 65].

Система профориентации в образовательной организации представляет собой целостную, высокоструктурированную и в то же время динамичную систему, состоящую из отдельных компонентов, непосредственно сочетающихся друг с другом: это различные формы и методы профориентации, используемые на различных этапах обучения с учетом возрастных особенностей старшеклассников [3, с. 56].

Система профориентации состоит из нескольких объектов, которыми являются образовательные учреждения, предприятия и организации, заинтересованные в профориентации, а субъектами-школьники и учащаяся молодежь.

Профессиональная ориентация в образовательной организации рассматривается как органическая составляющая всей концепции образовательного процесса, а не как совокупность отдельных видов деятельности, связанных с выходом старшеклассников из образовательных организаций. В целом она непосредственно связана с процессом формирования хорошо развитой личности, с подготовкой учащихся к жизни и труду, а также осуществляется в течение всего обучения в школе [2, с. 79].

Правовую основу профессиональной ориентации и психолого-педагогической поддержки молодежи составляют:

международные правовые акты по вопросам профессиональной ориентации;

Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1;

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № ФЗ-279;

Распоряжения Правительства РФ, подзаконные акты министерств и ведомств.

Основными целями профессиональной ориентации считаются:

1. Предоставление общественных гарантий в области беспрепятственного выбора специальности, формы занятости, а также методов самореализации ученика старших классов в обстоятельствах рыночных отношений;

2. Достижение равновесия среди профессиональных увлечений старшеклассников, их психофизиологическими отличительными чертами и способностями рынка труда;

3. Моделирование профессионального успеха в каждой области деятельности;

4. Содействовать постоянному увеличению мастерства личности равно как важного требование ее удовлетворенности работой и своим общественным статусом, осуществлении индивидуального потенциала, развитию здорового образа жизни также достойного состояния здоровья [3, с. 62].

В свою очередь, Н. И. Никитина выделяет следующие задачи профессиональной ориентации:

1) постепенное формирование у старшеклассников внутренней готовности сознательно и самостоятельно строить, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития;

2) формирование позитивного отношения к труду как ценности в жизни;

3) развитие познавательного интереса к различным сферам деятельности;

4) оказание морально-эмоциональной поддержки старшеклассникам (формирование оптимистического отношения к своему профессиональному будущему);

5) формирование целеустремленности, предприимчивости, эффективности;

6) диагностика ценностных ориентаций, установок в выборе профессии, профессиональной предрасположенности;

7) разработка программы реализации профессионального выбора старшеклассника [5, С. 28]. Современная теория профориентации предполагает, что в ее основе лежат определенные принципы, которые в свою очередь делятся на две категории [7, с. 73]:

К общим педагогическим принципам относятся:

принцип диалектической связи также взаимозависимости в профориентации: обучение, воспитание также формирование в их единстве должны содействовать решению одной из общих задач – профессиональному самоопределению старшеклассников;

принцип взаимосвязи профориентации с жизнью, трудом, а также практикой построения нового общества: Поддержку людей в подборе предстоящей профессии, нуждами общества в грамотных кадрах, спросом, предложением и конкурентоспособностью на рынке труда;

принцип политехнического также научно-технического подхода к учебе и обучению: потребность профессиональной ориентации в комплексе с усвоением старшеклассниками общенаучных основ современного производства и овладением практическими умениями обращения с инструментами, развитие умения разбираться в современной технике и технологии изготовления;

общедоступность и сознательность: основательно осмысленное приобщение старшеклассников к области специальностей, психологическим запросам, предъявляемым специальностями, методам освоения специальности; знакомство с возможностью профессиональной карьеры, заработной платой, квартирными и домашними критериями;

очередность и последовательность: потребность выполнения профориентационной деятельности согласно годам обучения, включая с меньшего школьного возраста, присутствие обстоятельстве обязательной преемственности также расширения этой работы из года в год;

учет возрастных отличительных черт: реализация профессионального самоопределения старшеклассников постепенно, в соответствии с их возрастом;

взаимоотношения среди школ, внешкольными учреждениями, семьями, профессиональными училищами, работодателями также общественностью: плотная связь в предложении поддержки молодым людям в подборе специальности. в таком случае же период она должна добавлять, повышать направленность и единство в коллективном труде;

принцип комплексности (комплексности) реализации руководства: реализация данной деятельности в педагогической, психологической, социально-экономической, психофизиологической, медицинской также юридической областях, позволяющей организовать молодого человека к овладению своей специальностью [7, с. 193].

Специфическими принципами выступают следующие:

I. Принцип учета возможностей и прогноза формирования персоны в согласовании с профессиональной политикой в обстоятельствах рынка труда.

II. Принцип учета индивидуальных потребностей, увлечений, предрасположенностей и способностей обучающихся и нужд региона и государства в целом, грамотный кадровый состав. Она выражает двоякую задачу-учет индивидуальных и социальных интересов.

III. Принцип деятельности – активная направленность в профориентации. Данный принцип, с одной стороны, учитывает профессиональное формирование старшеклассников, но со другой-обучение их профориентации, организацию для их профессиональных консультаций. С другой стороны, целью этого принципа является активное привлечение в область профориентации духовных и физиологических способностей личности.

IV. Принцип независимости и самостоятельности. Социально-профессиональное самоопределение состоит в последующем: уже после заблаговременного раскрытия потребностей, интересов, предрасположенностей также возможностей старшеклассников общими стараниями образовательных организаций, семей, работодателей и общественности необходимо предлагать эту либо другую из них надлежащую профессию. При этом конечная возможность подбора остается за старшеклассниками.

V. Принцип прогнозирования здоровьесбережения при осуществлении профессионального самоопределения старшеклассников во избранной ими специальности.

VI. Принцип связи и координации совместной деятельности органов образования, территориальных центров профессиональной ориентации и занятости населения [7, с. 112].

Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации определяет следующие направления профессиональной ориентации:

профессиональная информация – знакомство разных групп населения с передовыми видами производства, состоянием рынка труда, потребностями хозяйственного комплекса в грамотных кадрах, формами и условиями изучения профессий, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста также самосовершенствования в процессе трудовой деятельности;

профессиональная консультация – предоставление поддержки старшекласснику в профессиональном самоопределении с целью принятия осмысленного решения о выборе профессионального пути с учетом его психологических особенностей также возможностей, а также потребностей общества;

профессиональный подбор – обеспечение советов старшекласснику о вероятных направленностях профессиональной деятельности, более определенных его психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, в основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики;

профессиональный отбор – установление уровня профессиональной годности ученика старших классов к определенной профессии (рабочему месту, должности) в соответствии с нормативными условиями;

профессиональная, производственная, а также социальная адаптация – система мер, содействующих профессиональному становлению сотрудника, развитию у него определенных социальных, а также профессиональных свойств, установок и потребностей к активному творческому труду, достижению высшего уровня профессионализма [2, с. 64].

Формы профориентационной работы: профориентационный урок или его фрагменты, занятие школьного факультатива, кружка (предметного, по интересам и т.д.), классный час, профориентационная встреча, профориентационная экскурсия, вечер защиты профессий, соревнования и конкурсы по трудовому многоборью, лектории, проведение профессиональных проб, сюжетно-ролевые игры, трудовые объединения школьников, профориентационное краеведение, КВН, телепередачи «Умницы и Умники», шефская работа [44].

По мнению И. А. Сазонова основными методами профессиональной ориентации являются:

общенаучные методы: анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, аналогия, моделирование, обобщение, наблюдение, сравнение, измерение, методы мозгового штурма, погружения;

диагностические методы: наблюдение, педагогический мониторинг, анализ документов и продуктов деятельности учащихся, анализ практических действий старшеклассников, анкетирование, беседа-интервью, социометрический, статистический, тестовый, педагогический эксперимент;

методы профессионального просвещения и формирования профессиональной направленности: рассказ, лекция, беседа, убеждение, метод положительного трудового примера, экскурсия, диспут, метод критического творческого диалога, рефлексия и др.

методы социально-профессиональной адаптации и профессионального воспитания: поручение, упражнение, трудовое задание, общественно полезный труд, производительный труд, метод профессиональных проб, тренинг, общественное мнение, создание воспитывающих ситуаций, соревнование, ролевая деловая игра, воспитание на трудовых традициях [7, с. 30]

По мнению В.Е. Орла были выделены следующие особенности профессиональной ориентации:

1. Профессиональная ориентация предполагает собой концепцию государственных мероприятий. Она специализирована с целью того, чтобы регулировать проблемы, сопряженные с рациональным использованием сотрудников, оптимальной их расстановкой.

2. Научность ее форм и методов. Так как профессиональная ориентация никак не считается независимой дисциплиной, в таком случае она применяет данные из экономики, психологии, педагогики, медицины.

3. Учёт обстоятельств, позволяющих гарантировать результативность профессиональной ориентации:

а) потребностно-мотивационной сферы ученика старших классов при подборе специальности (заинтересованностей, склонностей, установок и т. д.);

б) возможностей также иных индивидуальных характеристик старшеклассника;

в) необходимостей производства в профессионалах конкретного профиля на любом периоде исторического формирования общества;

4. Активность форм, средств, а также способов влияния профориентационной деятельности. При влиянии на личность следует ее создавать, таким образом, как соответствие выбора профессии станет достигнута только в то время, если человек самостоятельно осознает потребность выбора профессии, надлежащей ее возможностям и увлечениям [4, с.60].

Профессиональное самоопределение, согласно суждению, А. К. Марковой – итог продолжительного формирования личности. Невзирая в таком случае на то, что эта процедура происходит в старшем школьном возрасте, развитие профессиональных представлений, установок также мотивов совершается на наиболее ранних стадиях развития. В младшем школьном возрасте совершается подражание старшим, в этом числе направленность на профессии значимых взрослых. В период учебной деятельности в начальной школе прививается уважение подростков к труду, содействующее позитивному взаимоотношению к трудовой деятельности, совершается ознакомление с профессиями. Понимание ребенком собственных возможностей также способностей на основе ранее приобретенного навыка игровой также учебной деятельности приводит к развitiю понятия о нужной профессии [5, с. 83].

В подростковом возрасте закладываются основные принципы нравственного отношения к разным видам труда, совершается формирование личностных ценностей, характеризующих избирательность школьников к разным профессиям. Дифференцированное отношение к различным учебным дисциплинам, занятия в кружках разной направленности формируют у школьников учебно-профессиональные планы профессионально-ориентированные мечты [1, с. 151].

Выводы. В рамках профессиональной ориентации социальный педагог осуществляет профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональную информацию и профессиональную, производственную и социальную адаптацию старшеклассников. Эти задачи выполняются через дальнейшее самопознание, самообразование и самообразование, а также приобретение оптимальных знаний и умений на научной основе выбора профессии в процессе изучения специальных курсов. Это основная концепция профориентации и ее системы в общеобразовательных учреждениях.

Резюме. В статье рассмотрены основные направления профессиональной ориентации, выделены основные цели и задачи профессиональной ориентации. В статье так же рассмотрены основные методы и принципы профессиональной ориентации.

Ключевые слова: старшеклассник, профессиональная ориентация, профессиональная консультация, профессиональный подбор, образовательная организация.

Summary. The article considers the main directions of professional orientation, highlights the main goals and objectives of professional orientation. The article also discusses the main methods and principles of professional orientation.

Key words: high school student, professional orientation, professional consultation, professional selection, educational organization.

Список литературы:

1. Беркутова, Д.И. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников: учебно-методическое пособие / Д. И. Беркутова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 104 с.
2. Волков, Б. С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. – М.: Академический проект, 2007. – 331 с.
3. Громова, Е.М. Профессиональная карьера: путь к успеху. Научно-методическое пособие / Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т.А. Горшкова. – Ульяновск. УлГПУ, 2012. – 124 с.
4. Крюкова, Е.П. Методы и формы профориентационной работы в школе / Крюкова Е.П., Степаненко А.П. – Омск: «ООЦПО». 2001.
5. Психология труда: учебник и практикум для вузов / С.Ю. Манухина [и др.]; под общей редакцией С. Ю. Манухиной. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 485 с.
6. Федоренко, В. Формирование представлений о профессиях / В. Федоренко // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 10. – С. 64-69.
7. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / С. Н. Чистякова. – М.: Просвещение, 1997. – 284 с.

УДК 304.2+005

РОЛЬ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Королева Екатерина Дмитриевна,
магистр кафедры конфликтологии,
«Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет»*

Постановка проблемы. Одна из трудностей, возникшая в сфере популяризации науки среди молодежи — не все ученые могут прозрачно объяснить результаты своих исследований для общества и государственных структур, что значительно влияет на скорость и качество распространения исследований, и, как следствие на развитие образования и личности в современном мире. Научное образование, особенно обучение междисциплинарным и командным подходам к исследованиям, должно быть привлекательно для молодежи и ориентировано на нее.

Анализ исследований и публикаций. Для изучения характеристик поколений использовались работы Н.Хоува и У. Штрауса, Е. Шамис, Е. Никонова, К. Маннхейма, Б. В. Дубина, проведенные компаниями Validata и «Сбербанк» исследования поколения Z [1, 2, 3, 4], при этом есть и авторы, которые видят в этой теории значительные пробелы, например, Н.В. Богачева, Е.В. Сивак, чьи работы также были рассмотрены в процессе исследования [5].

В связи с высокой динамикой развития общества и постоянными изменениями знаний об окружающем мире также необходимо учитывать и основы андрагогики и теории формирования компетенции, которые отражены в работах С.И. Змеева, К. Мальцева, И. А. Колесниковой, А. А. Вербицкого, А. Г. Чернявской, Н. Самоукиной, Н. Б. Щетинской [6, 7, 8, 9, 10, 11].

Также для выбранного исследования важны темы формирования эмоционального интеллекта, которые отражены в работах Д. Гоулмана [12]

Особенности восприятия информации, называемые клиповым мышлением, подробно рассмотрены в работах Э. Тоффлера, К. Г. Фрумкина, Ф. И. Гиренком [13, 14, 15], а инструментарий для эффективного обучения и коучинга раскрыт в работах Е. Д. Дынкиной, Н. Н. Васильева, Д. Джонсон, Р. Джонсон [16, 17, 18], также по этой теме представлена теория внимания Л. С. Выготского [19].

Цель данной статьи обосновать необходимость учитывать особенности восприятия современного поколения молодежи (поколения Y и Z) в популяризации науки и развитии сферы образования.

Изложение основного материала. Наука – есть значительная и неотъемлемая часть нашей жизни, она способствует обеспечению более долгой жизни, контролирует наше здоровье, предоставляет лекарства для лечения наших болезней, облегчает боли и помогает нам удовлетворять наши основные потребности, обеспечивает энергией и делает жизнь более увлекательной. Наука генерирует решения для повседневной жизни и помогает нам ответить на великие тайны вселенной. Развитие означает постепенное и постоянное улучшение ума и тела. В процессе развития он включает в себя все те виды деятельности, которые помогают человеку вести общественную жизнь, передавать социальные традиции, законы, религиозные убеждения и социальные институты от одного поколения к другому. Процесс обучения побуждает человека думать, оценивать и действовать в соответствии с ним. Результаты обучения различаются в разных культурных группах, а также у разных людей в пределах одной группы, но независимо от цели и цели, образование всегда помогает улучшить способности человека и группы.

Целью образовательного процесса и целью обучения является развитие знаний, умений и навыков учащихся. Согласно Платону, «образование будет иметь наибольшую тенденцию к тому, чтобы цивилизовать и гуманизировать их по отношению друг к другу и к тем, кто находится под их защитой». В древности образование понималось как передача информации ученику, а для современного образования воспитание означает процесс развития личности.

Личность состоит из физических, психических, эмоциональных и социальных характеристик. Это совокупность качеств и черт характера или поведения, присущих конкретному человеку. Личность человека, характер, мышление, здравый смысл, навыки, привычки зависят от образования. Все, что приобретено в человеческой жизни, является результатом формального и неформального образования. Образовательные учреждения, социальные, культурные и религиозные организации должны играть важную роль в формировании личности молодого поколения.

Образование помогает нам приобрести мягкие навыки, которые необходимы для поддержания успешной жизни. Они включают в себя решение проблем, критическое мышление, творческое мышление, принятие решений, навыки общения, навыки межличностных отношений, самосознание, сочувствие, преодоление стресса, управление эмоциями и т. д. Жизненные навыки используются в определенных ситуациях и могут влиять на то, как мы к себе относимся, и на то, как нас воспринимают другие. Эти навыки помогают

подросткам справляться с требованиями и проблемами повседневной жизни, развивая способности, относящиеся к повседневной жизни.

Образование дает творческое и аналитическое мышление человеку, который отличает его от необразованного человека. Он учит нас анализировать вещи со всех сторон. Используя эту способность, можно исследовать новые идеи для решения ситуаций. Это позволяет людям исследовать, изобретать и открывать.

Образование дает нам понимание о наших личных и политических правах. Он говорит нам, как получить ваши права, а также как передать права другим. Это поглощает чувство равенства в нашей личности. Он говорит нам, чтобы мы были хорошими гражданами, относились к женщинам на равных, голосовали и приобретали ваши права человека, которые стали частью нашей личности.

Мы видим, как образование влияет на личность людей. Поскольку образование варьируется от культуры к культуре и от группы к группе, его влияние также варьируется. Для формирования качественного образования в обществе необходимо постоянное развитие знаний и соответствие их требованиям реального мира и общества, в этом образованию помогает наука и научные исследования.

Наука в общем понимании играет определенную роль, а также выполняет различные функции на благо нашего общества: создание новых знаний, улучшение образования и повышение качества нашей жизни.

Наука должна отвечать общественным потребностям и глобальным вызовам. Общественное понимание и участие в науке, а также участие граждан, в том числе посредством популяризации науки, имеют важное значение для предоставления гражданам возможности делать осознанный личный и профессиональный выбор. Государственные учреждения должны принимать решения на основе качественной научной информации по таким вопросам, как здравоохранение и сельское хозяйство, а также должны принимать законы по социальным вопросам, которые требуют новейших научных знаний. Правительства должны понимать науку, стоящую за основными глобальными проблемами, такими как изменение климата, здоровье океана, утрата биоразнообразия и безопасность пресной воды.

Чтобы противостоять проблемам в области устойчивого развития, правительство и граждане должны понимать язык науки и должны быть научно-грамотными. С другой стороны, ученые должны понимать проблемы, с которыми сталкиваются политики, и стремиться сделать результаты своих исследований актуальными и понятными для общества.

Это одна из трудностей, возникшая сейчас в сфере популяризации науки – не все ученые могут прозрачно объяснить результаты своих исследований для общества и государственных структур, в том числе это касается и молодежи.

Хорошая научная коммуникация через средства массовой информации особенно важна в тех областях, которые непосредственно и сильно влияют на жизнь людей – например, до, во время и после стихийных бедствий, таких как штормы, извержения вулканов и землетрясения, а также в общей области глобальных изменений или истощение природных ресурсов. Излагая свои идеи, ученые должны прояснить ограничения своих предсказаний и других высказываний. Но они не должны уклоняться от публичных заявлений только

потому, что их сообщения противоречат общественным желаниям и ожиданиям; действительно, они должны быть готовы к негативным реакциям в этих случаях и тщательно объяснять основания для своих научных выводов и мнений.

Помимо общения через средства массовой информации, которое в значительной степени является односторонним, важно также общение в смысле постоянного диалога между учеными, общественностью и политиками. Это может принимать разные формы: консультации по вопросам государственной политики и комитеты по рассмотрению, научные ярмарки, дни открытых дверей и информационные услуги, предоставляемые университетами, исследовательскими институтами и частными компаниями. По мере того, как растет спрос на прозрачность и подотчетность в науке, общение такого типа, а также участие общественности в принятии решений о применении науки и техники становится обязательным. К несчастью, ресурсов для такого диалога не хватает не только среди научных учреждений, но и среди тех групп общества, которые особенно заинтересованы в научных разработках и, следовательно, что-то, что можно получить в результате контактов с учеными. Растущая приватизация научной деятельности также препятствует открытому распространению научных данных и неопределенностей.

Научное образование, особенно обучение междисциплинарным и командным подходам к исследованиям, также нуждается в усилении. Многие программы естественнонаучного образования по-прежнему ориентированы на индивидуальные задания студентов и индивидуальную оценку, в то время как в государственном и частном секторах наблюдается тенденция к командной работе, а совместные усилия многих областей исследований все чаще удовлетворяют потребности общества. Наука, если она сильно обращается к молодежи, также должна быть демистифицирована педагогами, то есть представлена привлекательным, стимулирующим образом, с абстракциями теории, тесно связанными с повседневной жизнью.

Кроме того, студенты должны более активно участвовать в публичном обсуждении науки и ее приложений. Мало того, что они будут наиболее затронуты текущим направлением науки, они также являются учеными и политиками будущего. К сожалению, в России данное направление не сильно развито, поскольку роль ученого в современном российском обществе обесценена, у студентов и аспирантов недостаточно мотивации, чтобы заниматься научной деятельностью.

Достижения науки и связанные с ней технологии, такие как глобальные коммуникации, спутниковая связь и т. д., безвозвратно расширили пространственные и временные масштабы, с которыми люди на многих уровнях общества теперь видят свой мир.

Наука в значительной степени ответственна за растущее осознание общественностью того, что люди делят планету со всеми другими живыми существами, что среда, поддерживающая всю жизнь, подвержена изменениям, и что человеческая деятельность в настоящее время меняет эту среду и угрожает серьезно ее изменить. В последние два столетия наука использовалась главным образом как инструмент экономической экспансии и военной мощи для более богатых слоев человечества. Теперь ясно, текущее потребление природных ресурсов и растущая нагрузка на региональную и местную среду не могут

продолжаться бесконечно без разрушения систем естественной поддержки, которые делают возможными существующие цивилизации. Наука, которая помогла создать такую ситуацию, теперь несет основную ответственность за то, чтобы помочь обществам перейти от одержимости ростом к достижению динамически стабильной и устойчивой эколого-экономической системы. В этот переход может быть очень важен союз между современной технической наукой и целостным мнением коренных народов и философов всех культур.

Также, поскольку мы живем в век активного развития информационных технологий, что является следствием развития науки и техники, из поколения в поколение снижается скорость усвоения и восприятия текстовой информации и повышается способность воспринимать мир через короткие яркие образы и послания, что определяется, как клиповость мышления, например, это могут быть лента Facebook или телепередачи, небольшие статьи с изображениями или короткие видеоклипы. Данный тезис подтверждают проделанные Сбербанком России вместе с агентством Validata исследования и опубликованные в 2016 году.

Результаты исследования показали, что в среднем период концентрации внимания представителей современного поколения (с 1986 по настоящее время) на одном объекте составляет восемь секунд. Результаты и многих других научных исследований в этом направлении показали, что представители нынешнего поколения желают видеть вместо текста изображения и иконки, а не текст.

После этого становится понятен ответ на вопрос, почему современной молодежи трудно даются произведения классиков, которыми зачитывались старшие поколения, а литература с кратким изложением пользуется успехом. С развитием современных технологий и «засоренности» информационного пространства, все сложнее в потоке информации не потеряться.

Данные поколения, охарактеризованы высокой скоростью восприятия образов, они лишены концентрации на деталях и имеют характерные для них визуальность, ассоциативность, имманентность, эмоциональность. Совокупность этих особенностей мышления и восприятия определяется термином клиповое сознание (клиповое мышление) [20].

Характеристиками, определяющими клиповое мышление, являются:

1. Восприятие информации с помощью визуальных образов;
2. Фрагментарность мировоззрения, затрудненное понимание контекста и отсутствие целостной картинки;
3. Невозможность видеть в процессах причинно-следственные связи, цепочку развития событий;
4. Ярко выражена способность к многозадачности, легче переключаться с одного вида деятельности на другой [21].

Согласно теории этапов развития цивилизации, М. Маклюэн: «...общество, находясь на современном этапе развития, трансформируется в «электронное общество» или «глобальную деревню» и задает, посредством электронных средств коммуникации, многомерное восприятие мира. Развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестает быть базой культуры» [22].

Клиповое мышление стало массовым явлением в современном обществе и является своеобразной защитой от информационных перегрузок, человек, испытывая потребность быстрого усвоения информации на разнообразные темы, не имеет другой альтернативы кроме восприятия образами (клипами) [23].

Выводы. Таким образом, трудность популяризации науки среди молодежи и связанная с ней проблема развития образования и личности в современном мире разрешимы. Научное образование должно учитывать специфики поколений Y и Z, и быть привлекательным для молодежи и ориентировано на нее, используя современные методы донесения информации.

Резюме. Роль науки в современном обществе таким образом заключается не только в создании почвы для развития образования и личности или исследовании изменений в обществе, что безусловно немаловажно. Но также роль науки сейчас заключается и в дифференциации знаний и разработке новых подходов в трансляции информации до общественного сознания и личности согласно нынешним условиям развития общества в целом.

Summary. In this way the role of science in contemporary communities is not only to create the ground for the development of education and personality or to study changes in community, which is certainly important. But now also the role of science consists in differentiation of knowledge and development of new methods of translation information to public consciousness and personality according to current conditions of development of society as a whole.

Ключевые слова: научное образование, теория поколений, современная система обучения, клиповое сознание, цифровое поколение, теория восприятия, поколение Z.

Key words: scientific education, theory of generations, modern learning system, clip consciousness, digital generation, theory of perception, generation Z,

Список литературы:

1. Neil Howe, William Strauss Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 //Quill; Reprint edition, 1992, с. 538; Howe N., Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. NY: Vintage Books, 2000
2. Никонов Е., Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс // Синергия, 2016, 130 с; Mannheim K. The Problem of Generations// Mannheim K. Essays on the Sociology of Knowledge, London, 1952
3. Дубин Б. В. Поколение: социологические границы понятия // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2002. – № 2 (58)
4. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи, 2016. [электронный ресурс], Режим доступа: <https://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158487.phtml> // AdIndex (дата обращения: 26.04.2020)
5. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 64 с. (Современная аналитика образования. № 1 (22)).
6. Под ред. Колесниковой И. А. Основы андрагогики. – М.: «Академия», 2003. – 240 с.

7. К. Мальцев. Ценный кадр: Как построить эффективную систему обучения в компании. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 112 с.
8. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 91 с.
9. Вербицкий А. А. Менеджер в роли учителя: Материалы к курсу Психология и педагогика / Жуковский: ИЦ, 1999. – 82 с.
10. Самоукина Н. Живой театр тренинга: Технологии, упражнения, игры, сценарии, СПб.: Питер, 2014, с. 272.
11. Щетинская Н. Б. Основы педагогики и андрагогики. Уч. пособие. – Краснодар : КубГАУ. – 90 с.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ Пер. с англ., 2018 // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие), 1995. – 550 с.
13. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ., М.: Издательство АСТ, 2002. – 557 с.
14. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Топос: литературно-философский журнал, 2010 // <http://www.topos.ru/article/7371>, 2013 (дата обращения: 7.12.2020)
15. Клиповое сознание / Ф.И. Гиренок: Проспект, 2016. – С. 23.
16. Дынкина Е.Д. Подбор инструментов для эффективного обучения поколения Y // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1. – С. 50-53
17. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. – СПб.: Речь, 2007. – 283 с.
18. Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек Методы обучения. Обучение в сотрудничестве // Библиотека Экономической школы. – 2001. – 256 с.
19. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию. – М., 1976. – 186 с.
20. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы Нечаев Н.Н., Дурнева Е.Е. // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 36–45.
21. Me, MySpace, and I Parenting the Net Generation. / Larry D. Rosen.: Palgrave Macmillan, 2007. – P. 104.
22. Lawsofmedia: the new science / McLuhan M., Toronto; Buffalo: University of Toronto. – Press, 1988. – P. 464.
23. Мастер жизни. Психологическая защита в социуме. / С. Ю. Ключников. – М.: Беловодье, 2001. С. 315–317.

УДК 37.031.1

ШКОЛЬНЫЙ МЕДИАЦЕНТР КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ И ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Кузьмина Маргарита Витальевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Кировское областное государственное
образовательное автономное учреждение
дополнительного профессионального*

Постановка проблемы. Современное молодое поколение с раннего детства активно пользуется многочисленными медиа, отдавая предпочтение интернету в поиске информации по разным вопросам. Газеты, журналы, телевидение для школьников и молодежи не являются актуальными источниками информации, а возможность создавать свой медийный контент, размещать на авторских мультимедийных каналах интересные их аудиовизуальные и текстовые материалы все больше привлекает активную творческую молодежь в медиацентры и медиаточки различных образовательных организаций.

Открытое молодежное медиапространство формируется школьниками и молодежью в процессе создания ими актуального авторского медиаконтента: видео, фото, тексты, инфографика, аудиоподкасты, интерактивные медиаматериалы, размещаемые на школьных и молодежных каналах, авторских сайтах и лонгридах, в группах социальных сетей, на официальных молодежных и школьных ресурсах.

В этом процессе очень важна роль педагога, наставника, способного поддерживать школьников, начинающих разработчиков медиаресурсов, помочь в развитии их креативности и применении творческих способностей.

Изложение основного материала. Школьный медиацентр, детская и юношеская медиастудия – это не только социальное и художественное творчество детей, но и важное средство формирования положительного имиджа образовательной организации.

Актуальный для современной молодежи проект по созданию в образовательных организациях медиацентров, студий школьного и молодежного телевидения разворачивается в разных регионах благодаря активности творческих педагогов, а также их грантовой поддержке.

Например, проект «Энтузиасты школьного ТВ» и программа поддержки школьного телевидения в Петрозаводске. В рамках данных проектов появилась реальная возможность для педагогов и школьников пятидесяти регионов России пройти обучение и стажировку в медиацентре и в медиаклассах Петрозаводска, принять участие в научно-практической конференции по вопросам разработки модели и продвижения школьного телевидения. Аналогичные проекты начали разворачивать и в других регионах, подготавливая молодое поколение к ответственной медиадеятельности.

Еще один проект - «Взгляд в медиабудущее» Лиги юных журналистов, по поддержке медийных детских и молодежных сообществ, формированию социально ориентированного информационного пространства. Для его реализации удалось привлечь к активной деятельности более двух тысяч молодых медиаактивистов, около двухсот детских и молодежных медиаобъединений.

Проекты, реализуемые при поддержке Фонда Президентских грантов, дают возможность активным педагогам, не имеющим специального образования, которые занимаются с детьми школьной газетой, телевидением, руководят медиацентрами, получать знания по специальным дисциплинам для

развития детского и юношеского медиаторчества. Проекты позволяют открывать медиаклассы для реализации школьного медиаобразования, развития креативных способностей школьников и применения их для ответственного создания современного позитивного и грамотного контента.

Для консолидации актива творческих медиапедагогов и школьников на базе портала «Ynpres.com» создана цифровая платформа, что позволяет, обучая молодежь в студиях, раскрывая ее креативные способности, наполнять позитивным содержанием молодежное открытое медиапространство, которое аккумулирует и координирует медийную продукцию молодежи и информационные потоки в адрес детей и молодежи.

Обучение новым технологиям педагогов и школьников, формирование сетевого имиджа образовательной организации, часто происходят параллельно. Для изучения нового, развития и реализации креативности в студиях детского и юношеского медиаторчества, в разных регионах ежегодно проводятся многочисленные проекты, конкурсы, фестивали и форумы.

В частности, в Кировской области ежегодно проводятся три Всероссийских кинофестиваля: «Встречи на Вятке», «Улыбка Радуги», «Алый парус», олимпиада, конкурс для юных журналистов и Межрегиональный форум школьных пресс-служб «МедиаРобоВятка», где активные педагоги и творческая молодежь обучаются новым медiateхнологиям креативной разработки, упаковки и подачи грамотного и современного медиаконтента.

Важно научиться понимать, как создается медиаконтент, уметь создавать и продвигать медиа, организовывать работу команды. Участники студий детского и юношеского экранного творчества, включаясь в подобные проекты, проходят хорошую медиашколу современных технологий, на практике погружаясь в созидание новых медиа, реализуя креативные позитивные молодежные идеи.

На Вятской земле, наряду с Форумом школьных пресс-служб, международным медийным проектом, проводятся конвенции по формированию молодёжного открытого медиапространства, участниками которых становятся более 200 медиалидеров, медиапедагогов и юных журналистов Кировской области.

В рамках Всероссийского проекта «Классная встреча РДШ» ведутся мастер-классы о форматах создания и подачи видеоконтента и особенностях профессии журналист, о создании мультимедийных лонгридов, включении в них мультимедиа, создании и администрировании официальных групп в социальных сетях, продвижении видеоканалов и других ресурсов, наполненных позитивным медиа.

Мастер-классы проводят ученые Института развития образования, Вятского государственного университета, педагоги Совета Лиги юных журналистов Кировской области, эксперты Чемпионата «ЮниорПрофи».

В процессе создания медиа участники мастер-классов знакомятся новыми медиасервисами и технологиями оформления и упаковки грамотного содержательного и актуального медиаконтента: мультимедийный лонгрид; виртуальная доска; инфографика; облако слов; медиакарта; интеллект-карта; журналистский медиаквест; экскурсия-квест; боевой листок; хеш-тег и другие.

Ежегодные конкурсы для молодых медиалидеров (телесюжетов, фото-

квестов, мультимедийных лонгридов, журналистских квестов, боевых листков, продвижений контента, SMM-продвижений), тренинги по обучению современным медиатехнологиям, SMM-марафоны, готовятся публикации для информационных ресурсов «ЮНПРЕСС», «Молодой43» знакомят и объединяют юных медийщиков.

Семинар по работе ювенильных СМИ, наполнению молодёжного медиапространства, проведенный в Кирове, дал старт Всероссийскому проекту «Молодежное открытое медиапространство», который был подхвачен «Конкурсом эрудитов для юных медиалидеров», «Виртуальной выставкой школьных изданий», медиадесантом «Гринландия». Эти проекты школьные и молодежные медиacentры и медиаточки реализуют, активно включаясь в деятельность медиаволонтеров и медиалидеров, применяя полученные навыки создания авторского медиаконтента, актуального, полезного, интересного для молодежи.

Медиапроекты включают в себя комплекс мероприятий, направленных на развитие открытого и безопасного молодежного медиапространства России, посредством создания сети региональных медиаточек, включения медиалидеров из числа юных журналистов в активную информационную деятельность и формирования положительного имиджа образовательных организаций России в глобальном информационном пространстве.

Уникальность проводимых в Кировской области медиапроектов заключается в использовании новой формы молодежной редакции - медиаточки, что позволяет синтезировать традиционные и инновационные подходы в создании и продвижении социально ориентированной медийной продукции, организации событий и проектов силами юных журналистов.

Медиаточка выступает организующим и ресурсным центром для редакций школьных газет, теле- и радиостудий, пресс-центров и творческих объединений юных журналистов своего региона.

Опорные медиаточки создаются в регионах России и аккумулируют вокруг себя лидеров мнений и активных пользователей информационного пространства, для которых будут проводиться обучающие семинары по созданию медийного контента. Наиболее активные медиалидеры направляются на стажировку в Детский медиахолдинг «Артек», где они на практике реализуют весь цикл создания телевизионного, печатного, интернет-контента, принимают участие в конкурсных испытаниях.

Создание интерактивной карты медиаточек региона и стимулирование горизонтальных связей между региональными медиаточками делает медиапространство открытым и полезным для молодых пользователей, дает возможность выбора индивидуальных образовательных траекторий и создаст условия для социальной мобильности в сфере медиа.

Важнейшие результаты подобной деятельности – значительное расширение содружества молодых медиалидеров и их объединений, которое, используя информационные технологии, будет способствовать интеграции молодежного социально-ориентированного информационного пространства; наполнение информационной среды позитивным контентом; противостояние и защищенность от антиобщественных попыток манипулировать молодежью через интернет.

Школьные медиацентры фактически выступают и средством самореализации молодежи, и инструментом формирования положительного имиджа образовательной организации, то также важно и актуально. Внеурочная деятельность в медиацентрах - это и достижения в социально преобразующей деятельности воспитательных результатов по приобретению школьниками социальных знаний, понимание социальной реальности и повседневной жизни обеспечивается формой социальной пробы.

Содержание любительского видеотворчества продуцируется в контексте любительских занятий художественным творчеством. Это и сценарий как особая форма драматургии, и монтаж, и понятие кинокадра, крупности планов и их смыслового значения в раскрытии драматургии. Это - монтажная фраза, сцена, эпизод, понятие движения в фильме, а также движения в пространстве и времени и их условности в кино. Видеопроекты в школьном медиацентре – есть явление самостоятельного художественного творчества с просмотром и обсуждением профессионального авторского видеопроекта. Радует многообразие жанров любительского видеопроекта – от рекламы до художественных и документальных фильмов и телепрограмм, где медиадеятельность – это и пространство художественного самовыражения.

Одной из главных новаций введения ФГОС является изменение процесса организации внеурочной деятельности, которая рассматривается как комплекс видов активности (кроме обучения), реализация которых способствует успешному освоению детьми основной образовательной программы – позволяет гарантировать достижение ряда задач, к числу которых относятся следующие: оптимизация учебной нагрузки; улучшение условий в ОУ для всестороннего, комплексного развития детей; обеспечение подготовки подрастающего поколения к решению повседневных жизненных задач; создание дополнительной базы знаний, необходимой для профессиональной и творческой самореализации.

Реализуя внеурочную деятельность в школьных медиацентрах, мы одновременно решаем целый ряд вопросов, начиная от гармоничного развития личности и профориентации молодежи, заканчивая сетевым имиджем организации.

Отечественное образование чутко реагирует на изменения, происходящие в общественной жизни нашего государства. Переосмысление социально-экономических ориентиров, смещение границ нравственности, утверждение новых ценностей в первую очередь отражается на детях, которые на интуитивном уровне копируют модель поведения взрослых и стремятся к ее воспроизведению.

Статистические данные, отражающие тенденции в сфере воспитания подрастающего поколения за последние несколько лет, неутешительны: большинство выпускников школы испытывают трудности с социальной адаптацией, демонстрируют низкий уровень воспитанности, затрудняются сделать профессиональный выбор. Реализация комплекса внеурочной деятельности в медиацентре современной школы позволяет переломить негативные тенденции путем организации содержательного досуга учащихся во второй половине дня. При этом очень важно, чтобы комплекс внеурочного досуга в полной мере отражал принципы образовательных стандартов.

Главные показатели деятельности медиацентров – доступность, наглядность, связь с реальностью, учет возрастных особенностей, вовлечение школьников в активный познавательный досуг, обеспечение связующих компонентов между теоретической и практической частью, сочетание групповых и индивидуальных форм просветительской работы, и конечно внутренний и внешний имидж организации.

Выводы. Дети информационного общества, так называемое поколение Z родившихся после 2000 года, с самого детства используют медиатехнологии и приобретают виртуальный опыт, который пришёл на смену реальному личному жизненному опыту, а также опыт работы и сетевого общения. Они могут одновременно выполнять несколько разнообразных операций: слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, делая при этом уроки. Их не пугает виртуальный мир, для них это среда обитания, такая же привычная и понятная, как мир реальный. В отличие от реального опыта, виртуальный появляется в процессе имитации реальной действительности, взаимодействие с которой порождает особый тип мышления подростка в его взаимодействии с действительностью. В виртуальном мире проходит не только общение, но и, в значительной степени, становление, развитие, формирование современного ребенка.

Направления стратегического развития нашей страны реализуются молодыми кадрами России, креативными личностями, формируемыми в процессе творческого воспитания в студиях детского и юношеского медиаторчества, где раскрываются творческие возможности ребенка, его потребности в самореализации и практической деятельности, приносящей пользу детским организациям.

Резюме. Формирование и развитие открытого молодежного медиaprостранства является актуальным направлением в работе с активными подростками, которые создают и администрируют официальные школьные и молодежные видеоканалы, группы в социальных сетях, развивают социальные медиа, ответственно наполняют их интересным и содержательным контентом. Конкурсы, фестивали, форумы, образовательные проекты ежегодно проводятся в разных регионах для обучения молодежи, развития креативности в практической деятельности студий детского и юношеского медиаторчества. Участвуя в работе школьных медиацентров и медиаточек, дети осуществляют социальные пробы, самореализуются в позитивной и актуальной медиадетельности, формируя при этом позитивный имидж своей образовательной организации.

Summary. The Formation and development of an open youth media space is an actual direction in working with active teenagers who create and administer official school and youth video channels, groups in social networks, develop social media, responsibly fill them with interesting and meaningful content. Competitions, festivals, forums, and educational projects are held annually in different regions to train young people and develop creativity in the practical activities of children's and youth media creation studios. Participating in the work of school media centers and media centers, children carry out social tests, self-actualize in positive and relevant media activities, while forming a positive image of their educational organization.

Ключевые слова: медиакультура, медиаторчество, медиаобразование,

молодёжное открытое медиапространство, информационное общество, медиацентры, медиаточки.

Keywords: media culture, media creation, media education, youth open media space, information society, media centers, media platforms.

Список литературы:

1. Ван'т Хал Джин. Творческое воспитание. Искусство и творчество в вашей семье. Переводчик: Куприянова Елена. Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2016 г.

2. Кузьмина, М. В. Деятельность медиацентра современной школы в условиях реализации ФГОС // Образование в Кировской области: научно-методический журнал. 2013. – № 3. – Киров: КОГОАУ ДПО (ПК) ИРО Кировской области. – С. 31-34.

3. Кузьмина, М. В. Формирование медиакультуры учащихся в процессе создания ими образовательных видеоматериалов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва. – 2014.

4. Кузьмина, М. В., Машарова, Т. В., Региональная программа медиаобразования школьников: цели стратегические и тактические // Народное образование: научно-методический журнал. – 2014. – № 1. – С. 149-155.

УДК 159.923

**НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
ПОДРОСТКОВ**

*Локтева Екатерина Викторовна
обучающаяся*

*Лесин Александр Михайлович,
кандидат психологических наук, старший
преподаватель, ФГБОУ ВО «Рязанский
государственный медицинский
университет имени академика
И.П. Павлова» Министерства
здравоохранения Российской Федерации*

Постановка проблемы. С точки зрения развития личности, значимым этапом её организации, становления направленности и формирования ценностных ориентаций является подростковый возраст, что и обуславливает актуальность данного исследования. Однако, очевидно, что современные изменения социальной ситуации развития ставят новые задачи перед психологической наукой по проведению большего количества исследований и организации условий, необходимых для гармоничного развития ценностной сферы и направленности личности подростков.

Анализ исследований и публикаций. Традиционно в психологии особую значимость имеют знания о тех личностных характеристиках, которые оказываются основополагающими и детерминирующими в процессе формирования личности. Основной системообразующей единицей структуры личности является направленность. Направленность личности рассматривается с учетом индивидуальных различий, связанных с отношением к себе, другим людям и делу [4], и включает в себя мотивы, стремления, установки,

способности, склонности, призвания, идеалы, мировоззрение, ценностные ориентации и пр. Ценности личности представляют собой смысловые компоненты направленности [6]. Их можно разделить на *внешние*, преимущественно ориентированные на видимое благополучие (физическая привлекательность, популярность, высокое социальное положение и др.), и *внутренние*, ориентированные на значимость других людей и развитие внутреннего личностного мира (саморазвитие, помощь людям, творчество и др.) [7]. Особенности направленности личности и ценностных ориентаций были предметом современного изучения исследователей у разных групп респондентов: студентов гуманитарных специальностей (А. М. Лесин, Н. А. Фомина, 2017) [8], работников медицинских учреждений (А. И. Вишняков, 2016) [1], взрослых жителей некоторых регионов (Н. А. Журавлева, 2012) [3].

Цель данной статьи заключается в описании результатов исследования особенностей направленности личности и ценностных ориентаций 38 подростков г. Брянска в возрасте от 14 до 17 лет с помощью методик «Направленность личности» Б. Басса и «Ценностные ориентации» О.И. Моткова и Т.А. Огневой [7].

Изложение основного материала. В ходе исследования было выявлено, что подростки в большей степени были направлены на дело (см. рис. 1). Это может говорить о преобладании заинтересованности в решении деловых проблем, последовательности в выполнении деятельности, упорстве в достижении намеченного. Для подростков, преимущественно ориентированных на дело, характерно стремление выполнять работу как можно лучше во благо какой-то общей цели. Они могут помогать другим членам коллектива выражать мысли, поддерживать их, не уклоняться от решения проблем, в случае необходимости брать руководство в свои руки.

В средней степени подростки были направлены на себя. Это может указывать на то, что они в меру ориентированы на вознаграждение и поощрение, собственный успех и благополучие, не отличаются стремлением к власти и соперничеству.

Менее остальных среди респондентов была выражена направленность на общение. Это означает, что стремление устанавливать и поддерживать хорошие отношения со сверстниками и другими людьми наблюдается у меньшего количества подростков. Очевидно, что это может указывать на некоторую дисгармонию в развитии их личности, поскольку ведущей деятельностью в этом возрасте является общение со сверстниками. Впрочем, снижение значимости совместной деятельности и потребности в эмоциональных отношениях может быть связано с тем, что большинство современных подростков всё чаще прибегает к общению в социальных сетях, а не к непосредственному общению друг с другом. Вероятно, это может быть и результатом влияния пандемии, поскольку исследование проходило в это время. Сложившаяся обстановка увеличивала социальную дистанцию между подростками и, как следствие, способствовала снижению важности установления близких отношений.

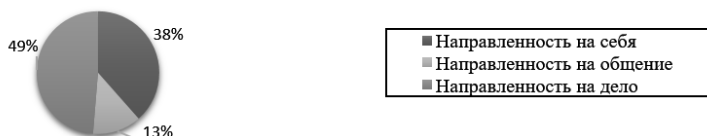


Рис. 1. Процентное соотношение подростков с разной направленностью

Рассматривая ценностную сферу подростков, можно отметить, что самой значимой оказалась ценность саморазвития (см. таблицу 1). В старшем подростковом возрасте процесс личностного становления и самосовершенствования становится более осознанным и целенаправленным. Видимо, этот период является базовым для выстраивания деятельности по совершенствованию себя, сензитивным к становлению мировоззрения и собственного отношения к действительности. Возрастает важность процесса выбора профессии, осознания своего места в жизни, становятся актуальными поиски ответов на вопросы «Кто я?» и «Что я из себя представляю?», что неразрывно связано с саморазвитием.

Таблица 1 – Выраженность значимости и осуществления ценностей подростков

Ценности	Значимость ценностей	Осуществление ценностей
Саморазвитие личности	4,4	4,3
Любовь к природе и бережное отношение к ней	4,2	4,2
Уважение и помощь людям, отзывчивость	4,1	4,1
Теплые, заботливые отношения с людьми	4,1	3,9
Хорошее материальное благополучие	3,8	3,6
Творчество	3,8	4,6
Физическая привлекательность, внешность	3,5	3,5
Высокое социальное положение	3,3	3,1
Известность, популярность	2,9	2,9
Роскошная жизнь	2,9	2,9

Также значимой оказалась такая внутренняя ценность, как любовь к природе и бережное к ней отношение. Интересно, что в исследованиях (А. М. Лесин, Т. И. Леонова, 2020; Н. А. Фомина, 2017; Л. К. Гребенкина, 2015) [2, 5, 8], проводимых среди студентов, т.е. среди более взрослых респондентов, эта ценность всегда занимала последние места среди значимых. Это может указывать на то, что подростки характеризуются большим эмоционально-ценностным отношением к природе. В старшем подростковом возрасте продолжает активно формироваться нравственная сфера личности, в качестве важного фактора которой выступает осознанное отношение к окружающему миру. Происходит утверждение самооценки природы и чувства бережливости к ней. Природа осмысливается через эстетические установки, как источник прекрасного, красоты, гармоничности, пользы. Подобная нравственная позиция

способствует становлению экологической культуры, как средоточие ценностного отношения к природе.

Немного менее важными в равной степени выступили такие внутренние ценности, как уважение и помощь людям, отзывчивость, теплые, заботливые отношения с ними. Несмотря на относительную значимость этих ценностей, подростков с направленностью на общение оказалось меньшее количество, что может свидетельствовать об их выборе данных ценностей с позиции социального одобрения. Демонстрируемая просоциальная направленность отражает немаловажность для подростков позитивного оценивания их поступков и поведения со стороны общества. В этом возрастном периоде обострена потребность в признании уникальности личности, но вместе с тем наблюдается и конформность в виде принятия существующих социальных стандартов и норм.

В средней степени была выражена значимость внешней ценности хорошего материального благополучия, что может являться следствием представлений, которые сейчас демонстрируют подростковое сообщество и социальные сети. Так как в подростковом периоде возрастает влияние сверстников на личность, то возможно одобрение и декларация транслируемых ценностных представлений без достаточной рефлексии. Утверждение определенных ценностей может быть продиктовано и рядом других факторов, в частности, влияния семьи, масс-медиа, образовательных организаций и пр., которые также могут прививать умеренную значимость хорошего материального благополучия.

Средняя выраженность значимости была характерна для ценности творчества. Это указывает на то, что подростки не очень ориентированы на осуществление различных видов творческой деятельности, освоение нового или преобразования привычного в иную форму. Примечательно, что реализация данной ценности выше, чем ее значимость, т.е. подростки скорее демонстрируют среднюю важность творчества, нежели принимают ее личностном уровне. Возможно, это связано с определенной формализацией школьного процесса обучения и направленностью в большей степени на подготовку к итоговому тестированию, а не на воспитание креативности и других личностных качеств.

Ещё одной ценностью со средней степенью значимости выступила ценность физической привлекательности. Данный факт указывает на умеренный интерес подростков к собственной внешности. Здесь также могут находить отражение тренды, которые экспонируют группы подростков, в связи с чем некоторыми представителями данных групп будет декларироваться такая ценностная ориентация.

Малозначимыми были ценности высокого социального положения, известности и роскошной жизни. Это может быть связано с малым возрастом и небольшим социальным опытом. Подростки в определенной степени зависимы от родителей, экономически несамостоятельны, имеют меньший объем прав и возможностей по сравнению со взрослыми, что не позволяет им стремиться к реализации обозначенных ценностей, поэтому их значимость может недооцениваться.

Выводы. Таким образом, большинство исследованных подростков в своей

направленности личности более ориентированы на дело, у них преобладает значимость и реализация внутренних ценностей над внешними. Данные подростки отличались нацеленностью на ценности личностного развития. Они познают себя, свои внутренние чувства, настроения, переживают активное становление нравственных качеств, у них возрастает интерес к вопросам мировоззрения, нормам морали, этики, религии. Развивающаяся у этих подростков рефлексия, как важнейшее новообразование, способствует тому, что наибольшую значимость приобретает ценность саморазвития, но при средней оценке важности творчества. Наименее значимыми оказались ценности высокого социального положения, известности и роскошной жизни в силу малого жизненного опыта и молодого возраста респондентов.

Резюме. В данной статье представлены результаты исследования особенностей направленности личности и ценностных ориентаций подростков. Было выявлено, что подростки в большей степени ориентированы на дело, а наименьшей – на общение. Описаны доминирующие ценности: саморазвитие, любовь к природе и бережное к ней отношение. Выделены наименее значимые ценности: известность и роскошная жизнь.

Summary. This article presents the results of a study of the characteristics of the orientation of the personality and value orientations of teenagers. It was found that adolescents are more focused on business, and the least - on communication. The dominant values are described: self-development, love for nature and respect for it. The least significant values are highlighted: fame and luxurious life..

Ключевые слова: личность, направленность, ценностная сфера, внешние ценности, внутренние ценности, подростки.

Key words: personality, orientation, value sphere, external values, internal values, teenagers.

Список литературы:

1. Вишняков, А.И. Психологические особенности трудовой мотивации и ее взаимосвязь с ценностными ориентациями сотрудников медицинских учреждений // Азимут научных исследований. – Педагогика и психология. – 2016. – Т.5. – № 3 (16). – С. 245-248.
2. Гребенкина, Л.К., Лесин, А.М. Некоторые особенности направленности и ценностной сферы личности студентов-первокурсников высшей школы // Российский научный журнал. – 2015. – №1 (44). – С. 88-94.
3. Журавлева, Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 30-39.
4. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 417 с.
5. Леонова, Т.И., Лесин, А.М. Ценностные ориентации студентов-волонтеров // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12–13 мая 2020 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – С. 322-326.
6. Лесин, А.М. Особенности ценностных ориентаций студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал. – 2018. – Т.6. №4 (23). – Режим

доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=347> (дата обращения: 06.11.2020). – С. 672-682.

7. Мотков, О.И. Как устроена личность. – М.: Издательство Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, 2005. – 63 с.

8. Фомина, Н.А., Лесин, А.М. Значимость различных терминальных ценностей для современных студентов и их осуществление // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – №2 (42). – С. 109-119.

УДК 37.032

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Несмиянов Владимир Олегович,
курсант факультета сил специального
назначения, Новосибирский военный
институт имени генерала армии
И.К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации*

Постановка проблема. Проблема психологического обеспечения адаптации военнослужащих к военным условиям и условиям службы в настоящее время относится к разряду наиболее актуальным и практически важным. По мнению автора, успех этой деятельности больше всего зависит от психологической готовности и морально-психологического состояния (наличия мотивов, ценностей, смыслов, интересов и т.д.) военнослужащих к эффективной реализации своих целей. Поэтому вопросы социально-психологической адаптации молодых призывников имеют особое значение. Ведь они переходят из одной психологической среды в другую, все это делает адаптацию молодых солдат спецслужб особенно острой, а зачастую и болезненной, противоречивой.

Изложение основного материала. Молодые люди, поступающие на военную службу в современной армии, должны проходить процесс адаптации как минимум дважды: при поступлении на службу и при назначении в боевые части для дальнейшей службы. По своему содержанию и значению эти основные этапы адаптации солдат не являются однозначными и имеют свои особенности. В учебных подразделениях на первый план выходит адаптация солдат к относительно новой для них системе отношений «подчиненный – начальник». Именно здесь солдаты развивают военные навыки и навыки общения с командирами, безоговорочно выполняют требования, приказы и инструкции, уважая старших. Гораздо сложнее, как правило, молодые воины приспособляются после окончания учебы, когда их приписывают к подразделениям, что объясняется особенностями внутриколлективного состава этих подразделений, наличием различных категорий военнослужащих с разным опытом работы и деление на «молодых» и «старых».

Успех процесса адаптации зависит полностью от уровня компетентности, подготовленности в вопросах обучения и воспитания, знания психологии адаптации солдат командирами. Поэтому с данной целью автором сформулированы определенные рекомендации по повышению эффективности

работы офицеров подразделения по адаптации военнослужащих к условиям военной службы.

За последние годы войска национальной гвардии, как и вся наша страна, претерпевают серьезные изменения. Утверждена Стратегия национальной безопасности до 2020 года и новая Военная доктрина, представляющая собой систему официально принятых в государстве взглядов на подготовку к вооруженной обороне и вооруженной защите Российской Федерации, и обеспечение государственной и общественной безопасности. В связи с этим основное внимание в работе современных военных уделяется прогнозированию и обеспечению адаптации военнослужащих по призыву к военной обстановке и различным условиям службы.

Разнообразные условия службы и боевых действий включают в себя следующее: опасность – осознание военнослужащими ситуации, угрожающей его здоровью и жизни; внезапность – неожиданные изменения ситуации для солдата во время боевого задания; неопределенность – отсутствие или несогласованность информации о содержании и условиях боевого задания; новизна – наличие неизвестных военнослужащим элементов в условиях боевого задания; увеличение скорости действий – сокращение времени на выполнение действий; недостаток времени – условия, при которых успешная реализация задачи невозможна просто путем увеличения скорости действий, необходимо изменить содержание структуры деятельности.

В этих условиях проблемы социально-психологической адаптации молодых солдат на военной службе приобретают особую актуальность. Современный солдат характеризуется, прежде всего, изменением ценностных ориентаций и потребностно-мотивационной сферы [5, с. 18]. Ранее молодые люди ориентировались в основном на моральные ценности по отношению к военной службе (долг перед Родиной, школа жизни, мужество и т.д.), теперь ситуация изменилась диаметрально. Военная служба рассматривается большинством как неприятная неизбежность, пустая трата времени, обязанность, которую следует выполнять только в силу возможного уголовного преследования за уклонение.

Отсутствие положительных качеств или слабое их развитие, наличие отрицательных поведенческих привычек и черт характера у некоторых молодых людей призывного возраста значительно снижают адаптационные способности личности, тормозят процесс социальной и психологической адаптации молодого солдата. Таким людям непросто приходится в воинских коллективах. Они вынуждены приспосабливаться к необычным для них требованиям, которые предъявляют не только командиры, но и большинство членов военного коллектива. Поэтому основные виды социально-психологической адаптации молодых солдат к военной службе включают в себя: адаптацию к отношениям с командирами; адаптация к межличностным отношениям с равными по служебному положению в сфере быта, личностных отношениях.

Таким образом, сущность социально-психологической адаптации человека в военном коллективе заключается в том, что это двусторонний процесс установления официальных и неофициальных (личных) отношений между личностью и коллективом на начальном этапе. Этап их взаимодействия опосредуется ценностями, содержанием и организацией совместной военной

деятельности, результатом которой является, с одной стороны, адаптация личности к коллективу, а с другой – принятие в коллектив молодого бойца, взаимопонимание, согласование ценностных ориентаций нового члена и военной команды [6, с. 86].

В условиях службы молодые бойцы также должны адаптироваться к воздействию конкретных факторов различной продолжительности и интенсивности. И успех этого процесса, возможность быстрого вступления в военную команду зависят как от самого человека, так и от помощи командира [1, с. 44].

Методами обучения персонала остаются наблюдение, тестирование и индивидуальные беседы. Главное место отводится наблюдению, поскольку в этот период становится возможным наблюдать за поведением солдат в трудных, незнакомых условиях.

Среди факторов, препятствующих адаптации:

а) объективные (внешние):

трудности с военной службой: новый ритм жизни, строгий распорядок дня, ограничение личной свободы, необходимость подчиняться и т.д.;

разлука с домом, семьей, близким окружением;

неудачи по службе, конфликты, особенно со старослужащими;

неуважительное и грубое отношение;

чрезмерная строгость, чрезмерные требования, несправедливость;

распоряжения на повышенных тонах, с подчеркиванием превосходства [4].

б) субъективные (присущи самому солдату):

недостаточное образование;

национальные особенности (черты характера), неуважительное отношение к другим народам, т. д.;

наличие семьи и детей;

наличие пожилых или нездоровых родителей;

призыв к военной службе в более позднем возрасте;

воспитание в неблагополучных семьях, без родителей, в детских домах;

моральная распушенность;

физическая слабость;

недостаточно крепкое здоровье;

нервная и психическая нестабильность и др.

Исходя из этого, основными задачами обучения военнослужащих в период адаптации являются:

оценка хода адаптации к требованиям и условиям военной службы и предоставления, при необходимости, соответствующих профилактических, корректирующих и воспитательных воздействий для предотвращения проявлений нейропсихологической нестабильности;

изучение процесса формирования военного коллектива, оказание помощи военнослужащим, которые испытывают трудности в установлении контактов;

идентификация лиц, нуждающихся в дополнительном психологическом обследовании.

Проанализировав проблему социально-психологической адаптации военнослужащих, считаю необходимым сформулировать некоторые

рекомендации по повышению эффективности работы офицеров подразделения по адаптации военнослужащих к условиям военной службы:

а) На этапе подготовки и приема молодого пополнения:

подготовка информационных материалов о форме войск национальной гвардии, оперативно-территориального объединения, соединения и воинской части, подразделения, в котором будет проходить набор молодых людей;

разработка листовок и рекомендаций для молодых воинов, практических советов для активного вовлечения в ритм военной жизни и службы;

знакомство с учетными карточками, личными делами, объективными учебными листами и другими документами;

ведение индивидуальных бесед с молодыми воинами, формирование единого мнения о личных качествах молодых людей;

выявление лиц, от которых можно ожидать отклонений в поведении, выработка вариантов превентивных и других действий в случае возникновения конфликтных ситуаций.

Действующие нормативные документы Директора федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации возлагают на командира часть ответственности за организацию приема новобранцев в торжественной обстановке.

б) Во время начальной военной подготовки молодых призывников.

Это психологический поворот в жизни молодого воина. В это время резко меняются условия его жизни, характер деятельности, окружение, система взаимоотношений, его правовой статус и статус в военном коллективе. Основная задача - обеспечить эффективную адаптацию молодых солдат к условиям жизни и деятельности военных. В этот период воспитательная работа с молодыми солдатами предусматривает:

активное формирование у них основных установок и навыков военной службы, сознательное выполнение воинской обязанности, установленных законом требований, трудолюбие, организованность, дисциплина и уважительное отношение к командирам и начальникам;

ознакомление с историей и традициями подразделения, с различными военными специальностями;

изучение в системе общественно-государственной подготовки установочных учебных тем, внесение в них общих положений о военной службе, военных уставах и законах, о правилах и нормах взаимоотношений в воинском коллективе, о значении и роли дружбы и военного партнерства;

разъяснение молодым воинам требований военной присяги и уставов, сущности и содержания героизма и мужества, верности Боевому знамени части;

проявление постоянной заботы о молодых солдатах, обеспечение атмосферы доброй воли и внимания к ним, а также четкая организация работы всех служб содержания воинской части;

постоянное изучение психологических, моральных и деловых качеств молодых солдат, проведение индивидуальной воспитательной работы с военнослужащими, отличающимися замкнутостью, отклонениями в психике и поведении, ставшими объектом шуток и насмешек, остро тоскующих по дому;

организация изучения и разъяснения общего военного положения, ведение бесед и информации по темам военного, патриотического, правового и

нравственного воспитания. Доведение до молодых воинов мер ответственности за дисциплинарные и военные преступления, разъяснение порядка поведения в случаях посягательств недисциплинированных солдат;

решительное подавление любых попыток сержантов и солдат старшего призыва оказать психологическое воздействие на молодых солдат, оскорбляя их достоинство;

подготовка и проведение торжественного принятия молодыми солдатами военной присяги, приглашение на это мероприятие их семей и друзей.

в) На начальном этапе службы молодых солдат в части.

Большое влияние на молодых солдат оказывает начальный период службы непосредственно в подразделении. Строгое соблюдение условий военной службы и быта, единообразные постоянно высокие требования и контроль со стороны командиров и начальников, систематические учения постепенно втягивают молодых солдат в режим и уставной порядок, в то же время выступают в качестве очень важных факторов формирования моральных и психологических качеств. Благодаря влиянию этих факторов происходит быстрое накопление опыта, необходимых умений и навыков военного поведения.

Выводы. Таким образом, формирование навыков военного поведения является одной из важнейших задач воспитательной работы в начальный период службы. Воспитательная работа в этот период должна быть направлена на то, чтобы развить у молодых солдат позитивную мотивацию к овладению военной специальностью и добросовестно выполнять гражданский долг по защите Отечества [2, с. 191].

Возрастающая сложность задач, стоящих перед войсками национальной гвардии, определяет все более высокие требования к профессиональной деятельности солдат. Одной из проблем эффективного выполнения молодыми солдатами своих функциональных обязанностей является достижение высокой приспособляемости к условиям военной службы. В связи с этим процесс социально-психологической адаптации к условиям военной службы становится очень важным. Адаптация – один из самых важных процессов, происходящих с молодым человеком, поступившим на военную службу. Организация процесса адаптации молодого воина является неотъемлемой частью работы командира. Деятельность военнослужащего, его стремление и желание служить и выполнять поставленные перед ним задачи во многом будут зависеть от этого процесса в будущем. Качество решения задач, порученных командирам подразделений, во многом зависит от умения правильно организовать работу с первых дней службы [3, с. 263]. Быстрая адаптация поможет повысить уровень сплоченности военных, коллективизм среди солдат, формирование здоровой и дружеской атмосферы в подразделении. Нынешние и предстоящие успехи военнослужащих, процесс их профессионального развития зависят от того, сколько времени и различных затрат уходит на процесс адаптации.

Резюме. Статья посвящена актуальным вопросам адаптации военнослужащих к военно-профессиональной деятельности. Специфика адаптации заключается в воздействии на организм воина ряда факторов, характерных для военно-профессиональной деятельности. Термин «адаптация» к условиям армии интерпретируется как способность действовать с

физиологически приемлемой ценой, способность противостоять действию вредных факторов среды.

Ключевые слова: военнослужащие, адаптация, военная служба, ценностные ориентации, социально-психологическая адаптация, воинское поведение, воинский коллектив, межличностные отношения.

Summary. The article is devoted to topical issues of the adaptation of military personnel to military professional activities. The specificity of adaptation lies in the influence on the body of a warrior by a number of factors characteristic of military professional activity. The term "adaptation" to the conditions of the army is interpreted as the ability to act at a physiologically acceptable cost, the ability to withstand the action of harmful environmental factors.

Keywords: military servicemen, adaptation, military service, valuable orientations, sociopsychological adaptation, military behavior, military team, interpersonal relations.

Список литературы:

1. Алимбаева Б.Ш., Антилогова Л.Н., Шабышева Ю.Е. Влияние адаптивных способностей на социально-психологическую адаптацию обучающихся младших курсов к условиям военного вуза // В сборнике: Психолого-педагогические исследования в Сибири Омск. – 2018. – С. 43-45.

2. Зайцев Н.Н., Левченко Д.В., Арбузов А.И. Уровень и направленность мотивации офицеров как педагогические условия эффективности сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации // Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 1. – С. 187-193.

3. Зайцев Н.Н., Левченко Д.В., Корсаков А.С. Проблема педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации // Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 6. – С. 262-268.

4. Карбанова О.Р., Повираева М.В., Нурумбетова М.Б. Влияние агрессивности и враждебности на социально-психологическую адаптацию курсантов военного вуза // Военный научно-практический вестник. – 2016. – № 2 (5). – С. 155-159.

5. Утюганов А.А. Формирование ценностно-смысловых ориентаций у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Новосибирск. – 2017. – 124 с.

6. Утюганов А.А. Ценностно-смысловые компоненты профессиональных компетенций будущих офицеров национальной гвардии // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 84-91.

УДК 37.026.7:165]:37.011

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ»

*Нечта Ольга Александровна,
обучающаяся 2 курса магистратуры,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

*Научный руководитель: Колосова
Наталия Николаевна, кандидат
педагогических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Проблема формирования и развития познавательной самостоятельности младших школьников существует на протяжении всего процесса развития начального общего образования и относится к числу актуальных проблем педагогической науки и практики. По требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, у каждого младшего школьника необходимо развивать следующие умения: осуществлять поиск и анализ информации, использовать и преобразовывать ее в практической деятельности и для получения нового знания, т.е. актуальным является вопрос развития познавательной самостоятельности младшего школьника.

Анализ исследований и публикаций. Проблема формирования познавательной самостоятельности в различное время поднималась в работах отечественных ученых в двух аспектах. Как свойство личности познавательную самостоятельность рассматривали Н. Г. Алексеев, А. Е. Богоявленская, Л. Г. Вяткин и др. Приверженцы второго подхода (Г. В. Чернова, Л. О. Крайнова, К. Д. Ушинский Т. И. Шамова и др.) соотносят понятие «познавательная самостоятельность» с личностным качеством.

В связи с актуальностью развития у младших школьников познавательной самостоятельности и отсутствия единого научного подхода к толкованию понятия, необходимо проанализировать сущность категории «познавательная самостоятельность».

Целью статьи является осуществление терминологического анализа понятия «познавательная самостоятельность».

Изложение основного материала. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «познавательная самостоятельность» имеет продолжительную историю изучения. Еще древнегреческий философ Сократ, провозгласив девиз «Познай самого себя», определил сущность самостоятельности, он считал, что самопознание – это незаменимый источник знаний, главная ценность человека. Самопознание понималось им как умение понимать свои возможности и способности, подчеркивалась важность самооценки, которая является управляющей составляющей познавательной самостоятельности. Учитывая эти положения, Сократ воспитывал в своих учениках познавательную самостоятельность с помощью метода вопросно-ответного обучения (сократической беседы).

Вслед за Сократом, идею важности формирования и развития познавательной самостоятельности для своих современников раскрывали древнегреческие философы Демокрит и Аристотель, чешский педагог Я.А. Коменский, французский просветитель Ж.-Ж. Руссо, немецкий ученый А. Дистервег. В своих работах ученые подчеркивали важность развития самостоятельности познания, считая, что человек, как разумное существо,

должен приучаться руководствоваться своим собственным умом, а приобрести необходимые для этого умения поможет образование. Основоположником теории воспитания самостоятельности в России считается К.Д. Ушинский, который считал, что ребенок должен «по возможности трудиться самостоятельно, а учитель обязан руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал». Ряд отечественных педагогов стали последователями мысли К.Д. Ушинского, среди них Н. К. Крупская, А.С. Макаренко, Б.П. Есипов, Л.С. Рубинштейн, В.И. Селиванов, которые в своей педагогической деятельности уделяли большое внимание развитию самостоятельности, в том числе познавательной. Они связывали развитие познавательной самостоятельности осуществляется с реализацией принципа связи обучения с жизнью, с осознанием обучающимися общественной значимости получаемых знаний

Для более глубокого анализа содержания понятия «познавательная самостоятельность» обратимся к ключевым понятиям, его составляющих – познание и самостоятельность.

Педагогический энциклопедический словарь определяет самостоятельность как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами» [10, с. 253].

В книге «Учить самостоятельности» Л. В. Жарова пишет о том, что «самостоятельность – это не только отсутствие помощи педагога, но и способность по-своему, оригинально, интересно решать ту или иную задачу. Свое развитие такая самостоятельность получает там, где есть возможность выбора, право высказывать свое мнение, свобода действий» [5, с. 26].

Термин познание изучается в рамках многих наук, таких как философия, педагогика, психология и т.д., и имеет различные трактовки. Познание, с точки зрения С. И. Ожегова, это «приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира, способность познавать» [9, с. 819].

К вопросу толкования категории «познание» обращался В. А. Мижериков, который определял «познание» как: «обусловленный развитием общественно-исторической практики процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении человека, обеспечивающий приобретение и усвоение знаний» [8, с. 289].

Слияние рассмотренных категорий образуют понятие «познавательная самостоятельность», которое определяется отечественными как свойство или качество личности.

Представитель первого подхода Н. Г. Алексеев определяет познавательную самостоятельность как «свойство личности, характеризующееся двумя взаимосвязанными факторами: совокупностью средств – знаний, умений и навыков, которыми обладает личность, и ее отношением к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также к складывающимся связям с другими людьми» [1, с. 785].

С точки зрения А. Е. Богоявленской «данное свойство личности характеризуется стремлением без посторонней помощи овладевать знаниями и умениями, а также способами их применения в своей самостоятельной

познавательной деятельности; сформированностью умений получать знания из разных источников не в готовом виде, а путем глубокой умственной переработки этих знаний; оперированием всеми учебными умениями; положительной мотивацией к учебной деятельности; осуществлением самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности; способностью к дальнейшему самосовершенствованию» [2 с.18].

Этой позиции придерживается и Л. Г. Вяткин: познавательная самостоятельность – это «свойство психики, которое характеризуется внутренней потребностью человека в знаниях, умением их получать из различных источников и творчески применять их в практической деятельности» [3].

Изучая проблему формирования познавательной самостоятельности, И. Я. Лернер пришел к выводу: познавательная самостоятельность – это «способность и стремление личности организовать свою деятельность в соответствии с возникшей задачей, в том числе и творческой» [7].

Подобное толкование дает Н. А. Половникова: познавательная самостоятельность – «готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность» [11, с. 45].

В. Ф. Торосян и Е. С. Торосян акцентировали внимание на том, что «познавательная самостоятельность – качественная характеристика личности, которая проявляется в познавательной потребности, самостоятельной познавательной деятельности, умении совершенствоваться» [12].

Как видим, ряд ученых определили «познавательную самостоятельность» как свойство личности, которое заключается в стремлении получить знания и умения, в ходе целенаправленной познавательной деятельности, в умении самосовершенствоваться.

Последователем второго подхода является Л. Г. Григорьева, посвятившая ряд своих исследований вопросу изучения познавательной самостоятельности, определяет понятие как «качество личности, которое проявляется у школьников в потребности и способности приобретать знания из различных источников информации, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствоваться и творчески реализовывать их в учебно-познавательной деятельности в результате волевых усилий» [4].

Познавательную самостоятельность как «качество личности, которое проявляется в системе познавательных мотивов, воли, способов самостоятельного приобретения знаний, их осмыслении и применении в решении личностно-значимых и актуальных жизненных проблем» рассматривает Л. О. Крайнова [6].

Интересное толкование дает Г. В. Чернова: познавательная самостоятельность – «качество личности, которое выражается в способности обучаемого самому организовывать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы, а также потребности и умении студентов овладевать знаниями и способами деятельности, готовности решать познавательные задачи без непосредственной посторонней помощи, т.е. определять цели деятельности и своевременно их корректировать» [13].

В свою очередь, Т. И. Шамова, считает познавательную

самостоятельность как интегративным качеством личности, связывая его «...с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий» [14, с. 69].

Представители второго подхода определяют познавательную самостоятельность как качество личности, которое заключается в положительной мотивации к самостоятельному приобретению знаний и их применении для решения практических задач.

На основе выделенных подходов был осуществлен контент-анализ понятия «познавательная самостоятельность», представленный в таблице 1.

Выводы. В результате контент-анализа было сформулировано следующее определение: познавательная самостоятельность – это качество личности, характеризующееся положительной мотивацией учения и стремлением к организации познавательной деятельности с целью овладения знаниями, умениями, навыками и способами деятельности для их дальнейшего применения в практической деятельности без непосредственной помощи педагога с напряжением волевых усилий.

Таблица 1. – Контент-анализ понятия «познавательная самостоятельность»

	И. Я. Лернер	Н. А. Половникова	В. Ф. и Е. С. Торсян	Г. В. Чернова	Т. И. Шамова	Н. Г. Алексеева	Л. Г. Вяткина	А. Е. Богоявленская	Л. Г. Григорьева	Л. О. Крайнова
Качество личности	–	–	+	+	+	–	–	–	+	+
Свойство личности						+	+	+		
Стремление к организации познавательной деятельности	+	+		+						
Мотивация учения, познавательная потребность			+	+	+	+	+	+	+	+
Овладение ЗУН, способами деятельности				+	+	+		+	+	+
Применение в практической деятельности					+		+	+		+
Волевые усилия					+				+	+
Рефлексия			±	±				+		

Самостоятельная познавательная деятельность			+						
Руководство педагога									

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении специфики развития познавательной самостоятельности детей младшего школьного возраста и экспериментальном обосновании психологических условий развития рассматриваемого качества личности в условиях начальной школы.

Резюме. В статье рассматривается терминологический анализ понятия «познавательная самостоятельность» и составляющих его понятий «познание» и «самостоятельность». Автор дает краткий обзор на историю ключевого понятия и выделяет два подхода к его рассмотрению. Исследование проводится в форме контент-анализа.

Ключевые слова: познание, самостоятельность, познавательная самостоятельность, качество личности, свойство личности.

Summary. The article deals with the terminological analysis of the concept of "cognitive independence" and its constituent concepts of "cognition" and "independence". The author gives a brief overview of the history of the key concept and identifies two approaches to its consideration. The research is conducted in the form of content analysis.

Keyword: cognition, independence, cognitive independence, personality quality, personality property.

Список литературы:

1. Алексеев Н. Г. Педагогическая энциклопедия: в 3-х т. – М.: Просвещение, 1966. – 1057 с. – 3 Т.
2. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов: монография. – Тверь: Твер.гос. ун-т, 2004. – 152 с.
3. Вяткин Л. Г. Система самостоятельной работы обучающихся на уроках русского языка. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 125 с.
4. Григорьева Л. Г. Подготовка педагогов к развитию познавательной самостоятельности младших школьников в процессе трудового воспитания [Текст]: автореф. дис. ... д-р пед. наук: 13.00.08. – М., 2012. – 48 с.
5. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
6. Крайнова Л. О. Педагогическое сопровождение становления познавательной самостоятельности учащегося [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2014. – 26 с.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности обучающихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – М., 1971. – 38 с.
8. Мижеригов В. А. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Издательство АСТ: Мир и Образование,

2016. – 1360 с.

10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

11. Половникова Н. А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников // Воспитание познавательной активности и самостоятельности обучающихся: сб. статей. – Казань, 1969. – С. 45–61.

12. Торосян В. Ф., Торосян Е. С. Проблема формирования познавательной самостоятельности личности в образовательном процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 11–2. – С. 259–263

13. Чернова Г. В. К вопросу о становлении понятия «познавательная самостоятельность» в педагогике // NOVAINFO.RU. – 2018. – №86-2. – С. 201–204.

14. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ СЕМЬИ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Никонорова Елизавета Юрьевна,
обучающаяся 4 курса, ФГБОУ ВО
«Смоленский образовательный
университет»*

*Научный руководитель: Иванов Сергей
Петрович, доктор психологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Смоленский
образовательный университет»*

Постановка проблемы. К начальному образованию на протяжении всех времен предъявляются высокие требования. В связи с этим, в системе образования становится очень востребованным психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи начального общего образования является одним из важных условий развития здоровой личности ребенка.

Взаимодействие с семьей является актуальной, и в то же время сложной проблемой в работе образовательного учреждения и педагога –психолога. Каждая семья индивидуальна, следствием этого является индивидуальность проблематики каждой семье, поэтому дать готовый и единственно правильный ответ на вопрос о том, как взаимодействовать с семьей невозможно. Роль специалиста и школы в психолого-педагогической поддержке сложно переоценить, многое зависит от интуиции, мастерства педагога-психолога, который должен проанализировать комплекс различных обстоятельств, чтобы принять нужное решение в выборе способов и средств взаимодействия с родителями и ребенком в конкретной ситуации.

Педагог-психолог и родители, пытаясь совместно найти наиболее эффективные способы решения возникших проблем, определяют содержание и формы взаимодействия. Установление контактов с семьей является обязательным условием успешности образования ребенка. Только в процессе взаимодействия педагога-психолога и родителей можно успешно решать проблемы развития личности школьника начального общего образования.

Анализ исследований и публикаций. Исследования данной темы можно увидеть в трудах российских и зарубежных ученых таких как: Е.И. Казанова, Н.Л. Коноваленко, Ф. Райса, А.Б. Орлов, Э.Г. Эйдемиллер, А.В. Петровский, А. Адлера, М.Р. Битянов, В.И. Слободчиков, А.Е. Бауэр, А.В. Малышев, Л.М. Шипицына

Изучением различных подходов к взаимодействию семьи и школы занимались классики педагогической мысли А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, ряд современных ученых: И.А. Зимняя, Р.В. Овчарова, Е.Н. Щуркова, С.Н. Чистякова.

Изучение психолого-педагогического сопровождения в условиях начального общего образования представлены в трудах и научных исследованиях таких авторов: Г. Бардиер, М.Р. Битяновой, Е.В. Бурмистровой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, А.В. Овчаровой, В.Н. Раскалинос, Н. Ромазан, Л.В. Фединой, Т. Чередниковой и других.

Цель данной статьи рассмотреть раскрыть специфику психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях начального общего образования.

Изложение основного материала. Взаимодействие педагога-психолога и родителей важно на всех ступенях образования ребенка, но особую значимость и актуальность оно приобретает при получении начального общего образования. В данный период связь ребенка с семьей еще очень крепка, авторитет родителей влияет на мотивационную сферу ребенка младшего школьного возраста. Важным условием является понимание родителей о том, что не только знания и умения в воспитании определяют успех в развитии ребенка, но и понимания себя как родителя и личности в целом. Постоянная работа над собой имеет большое значение при выстраивании позитивного взаимодействия и развития ребенка.

По мнению зарубежных исследователей, (А. Адлера, Ф. Райса, Э.Г. Эйдемиллера и др) именно высокий уровень самопознания, саморазвития и сотрудничества с образовательным учреждением, помогает избегать ошибок в воспитании ребенка.

В свою очередь, школа является образовательным пространством, которое может обеспечить всестороннее развитие ребенка при условии взаимопонимания и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

В данной работе необходимо рассмотреть особенности и основные аспекты взаимодействия педагога-психолога с родителями младших школьников, т.е. психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Впервые термин «сопровождение» возник в трудах Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой в коллаборации со словом «развитие» – «сопровождение развития». В современной психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического

сопровождения. Определение трактуется как вся система профессиональной деятельности психолога (Р.М. Битянова); общий метод работы психолога (Н.С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога (Р.В. Овчарова).

Среди научных трудов современных ученых, которые исследовали проблемы психолого-педагогического сопровождения в условиях начального общего образования, не существует однозначного мнения относительно определения специфики понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Рассмотрим некоторые из них.

По мнению Е.И. Казаковой сопровождение трактует как метод, который обеспечивает формирование условий для принятия субъектом развития наиболее адекватных решений в жизненных ситуациях выбора. В данном контексте субъектом развития понимается является как человек, так и система, меняющиеся качественно. Ситуация жизненного выбора – это затруднительные обстоятельства, при разрешении которых человек определяет для себя путь регрессивного или прогрессивного развития [2].

По мнению М.Р. Битяновой понятие «психолого-педагогическое сопровождение», трактуется как система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленной на создание социальных и психологических условий для успешного обучения и психического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [3].

С точки зрения Л.М. Шипицыной, «сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого». «Непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают», именно так рассматривает процесс сопровождения Людмила Михайловна. [5].

Исследователи А.Е. Бауэр, А.В. Малышев рассматривали процесс психолого-педагогического сопровождения как систему выстраивания реального взаимодействия в процессе обучения и воспитания между образовательной организацией и семьей, с целью оказанию ребенку и его родителям психологической и педагогической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникших проблем различного характера [2].

Проанализировав понятия, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение семьи направлено на поддержку естественно развивающихся процессов и реакций человека. Основой сопровождения является открытие перспектив личностного роста каждого члена семьи, т.е. переход в «зону развития» личности, которая ранее была ей недоступна. Следует отметить, что психолого-педагогическое сопровождение предполагает поиск внутренних потенциальных ресурсов развития каждого члена семьи, опору на их возможности и создание специфических условий для гармонизации взаимоотношений.

Существенным моментом является работа со всеми участниками «образовательного пространства» – учащимися, педагогами, родителями.

Психологическое сопровождение как направление включает:

- сопровождение естественного развития родительства;

- поддержку родителей в трудных, кризисных и экстремальных ситуациях;

- психологическое ориентирование процесса семейного воспитания.

Организация психолого-педагогического сопровождения семьи на этапе начального общего образования осуществляется на основании «Профессионального стандарта специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся)» от 19.09.2013 (созданного по распоряжению Правительства Российской Федерации от 29.11.2012 №2204-р).

Общей целью взаимодействия образовательной организации и семьи является формирование трудовых отношений между всеми участниками педагогического процесса, которые предполагают создание благоприятных условий для социального становления, воспитания и обучения детей [1].

Для достижения указанной цели необходимо решить комплекс частных педагогических задач в работе с детьми и родителями.

В работе с детьми:

- воспитание уважительного, заботливого отношения, а также чувства принадлежности к своей семье;

- формирование личной ответственности за свои поступки перед семьей;

- воспитание чувства гордости за семью, желание поддерживать и совершенствовать семейные традиции.

В работе с родителями:

- формирование субъектной позиции родителей в работе школы и класса, при проведении различных форм работы с семьей и детьми;

- формирование психолого-педагогической культуры родителей;

- формирование у родителей правильных представлений о своей роли в воспитании ребенка, о необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы и класса;

- развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми.

В работе с педагогами:

- формирование понимания значимости взаимодействия с семьей, роли педагогов-психологов в формировании гуманных взаимоуважительных отношений между родителями и детьми;

- формирование у педагогов-психологов потребности и умения решать проблемы каждого ребенка на основе совместного заинтересованного диалога с родителями;

- освоение педагогами способов изучения семьи, диалоговых форм взаимодействия с родителями, форм организации совместной деятельности родителей и детей.

- педагогической компетентности [1].

К.В. Адушкина полагает, что реализация задач психолого-педагогического сопровождения обеспечивается за счет основных функций: информационной, направляющей, развивающей.

В системе образования каждый родитель имеет различную точку зрения по воспитанию своего ребенка, из-за того, что родители по-разному видят

собственную роль в жизни школы, класса и ребенка.

В связи с этим, необходимо строить работу, ориентируясь на потребности и запросы родителей, а также особенности семейного воспитания, при этом используя различные формы взаимодействия.

Формы взаимодействия педагога-психолога с родителями – это способы организации их совместной деятельности и взаимообщения. По мнению ученых, целесообразно сочетание коллективных, групповых, индивидуальных и наглядно-информационных форм взаимодействия (см. рис. 1).

Консультации с родителями – одна из важных форм взаимодействия с семьей. Индивидуальная консультация имеет ознакомительный характер и способствует созданию хорошего контакта между семьей и специалистами образовательного учреждения. Практический психолог предоставляет возможность рассказать ему все то, что вызывает волнение и тревогу у родителей в течении определенного времени, посредством этого специалист приобретает необходимую информацию для своей профессиональной работы с ребенком (здоровье ребенка, его увлечения, особенности характера и т. д.).

Индивидуальная форма	Групповая форма	наглядно-информационные формы	Коллективная форма
•Беседа •Консультация •Профилактика •Психодиагностика	•Консультация •Просвещение •Родительские клубы •Творческая мастерская •Анкетирование, опрос •Профилактика	•Памятки •Буклеты •Стенды •Выставки	•Конференция •Круглый стол •Родительское собрание •Семинары •Совместные мероприятия(концерты, соревнования, конкурсы и т.д) •Дни открытых дверей •Тренинг

Рис. 1. Формы взаимодействия педагогов-психологов семьей обучающегося

Родительское собрание является одной из популярных коллективных форм взаимодействия, на котором совершается взаимный обмен мнениями, идеями, осуществляется совместный поиск решения проблем.

Психолого-педагогические конференции не уступают в своей актуальности, в процессе данной формы взаимодействия происходит обмен опытом по воспитанию детей. Изъявившие желание выступить родители или специалисты образовательного учреждения, заранее готовят сообщение. Полезным на данном мероприятии может оказаться приглашение специалистов с целью более углубленного обсуждения по данной тематике конференции.

Круглый стол, организуется с целью – обсуждения актуальных проблем воспитания детей. На заседание «круглого стола» приглашаются преподаватели и родители, которые письменно или устно выразили своё желание принять участие в обсуждении той или иной проблематики с приглашенными специалистами.

Семинар – позволяет включить всех участников в обсуждение проблем,

способствует формированию умения анализировать факты и явления, опираясь на накопленный опыт.

Групповые формы взаимодействия характерны выделением групп родителей по различным признакам:

- родители, которые имеют схожую проблематику в воспитании и обучении детей;

- родители, которые воспитывают девочек (мальчиков);

- родители, чьи дети имеют поведенческие отклонения;

- родители, чьи дети имеют отклонения в развитии;

- родители, которые решают какие-либо проблемы школы или класса.

Творческие мастерские созданы для передачи технологий, способов взаимодействия, мастерства путем прямого и комментированного показа приемов деятельности.

Родительские клубы – представляют собой собрания на постоянной основе, на которых происходит рассмотрение и обсуждение актуальных проблем воспитания и обучения. Данные клубы эффективны в плане обучения родителей общению со своими детьми.

Наглядно-информационная форма взаимодействия помогает знакомить родителей с задачами, условиями, методами и содержанием воспитания и развития детей, оказывая практическую помощь семье, способствуя переосмыслению поверхностного суждения о школы.

Взаимодействие специалиста с родителями по воспитанию детей младшего школьного возраста может осуществляться путём следующих методов:

- метод групповой дискуссии, который повысит психолого-педагогическую грамотность и позволит выявить индивидуальные стереотипы родителей в воспитании ребенка;

- метод конструктивного спора, помогающий сравнивать различные точки зрения родителей и педагогов-психологов по воспитанию ребёнка, по разрешению проблемных ситуаций; помогает прислушиваться друг к другу.

- метод игры, который помогает моделировать и воспроизводить ситуации проблем воспитания детей, а также проблем взаимодействия;

- метод совместных действий, который основан на выполнении родителями, педагогами и психологами совместных действий, заданий;

Для включения родителей в систему психологической помощи необходима предварительная подготовка к психологическому сотрудничеству посредством построения границ взаимодействия и выявления ожиданий родителей от сотрудничества с педагогом-психологом.

Существует несколько подходов к организации психолого-педагогического сопровождения семьи на этапе начального общего образования:

- комплексный

- проблемно-ориентированный

- комплексный подход включает в себя процесс, который состоит из четырех этапов:

- информационно-методический

Направлен на формирование у родителей интереса к познанию

психологии.

В данном блоке реализуются следующие формы взаимодействия: лекции, конференции, групповые и индивидуальные беседы, раздаточный материал (буклеты, памятки), информационные стенды.

Диагностический.

На данном этапе необходимо изучить детско-родительские отношения, личностные параметры родителей, уровень психологического комфорта в семье.

Консультативный.

На данном этапе осуществляется поиск проблем, направленный на дифференциацию и индивидуализацию, в вопросах личного характера семейного воспитания.

Практико-развивающий.

Этап направлен на приобретение навыков эффективного взаимодействия в детско-родительских отношениях.

В данном блоке реализуются следующие формы взаимодействия: семинары-практикумы, тренинг, деловые-игры, раздаточный материал (буклеты, памятки) по теме (особенности и проблематика возраста, психологические особенности ребенка, развитие навыков конструктивного взаимодействия с ребенком и т.д).

В проблемно-ориентированном подходе выделяется одна проблема или же группа однородных проблем. Требованием данного подхода является то, что специалист работает с одной проблемой, не затрагивая ряд других.

В последствии реализации комплексного подхода создаются благоприятные условия для оптимизации взаимодействия младшего школьника с семьей [4].

Первым с идеей обучения родителей выступил А.Адлер, именно он способствовал установлению демократических отношений в детско-родительских отношениях. Основа обучения, по его мнению, это сознательное и целенаправленное поведение родителей. А.Адлер выделял такие принципы воспитания, как отказ от борьбы за власть, учет потребностей ребенка. Делал акцент на том, что параллельно с сопровождением родителей ведется работа с ребенком.

Р.Дрейкус, предложил сопровождение родителей посредством метода дискуссии. Ссылаясь на мнение ученого, можно выделить задачи данного метода:

обсуждение проблемных вопросов;

обмен опытом;

получение поддержки и одобрения группы

Итогом подхода Р. Дрейкуса является совершенствование личности родителей, развитие личности ребенка и благополучение семьи в целом.

Х.Джинотт предусматривает сопровождение за счет групповой формы работы. В модель групповой терапии внесены – психологическое консультирование, обучение и психотерапия. К методу дискуссии Х. Джинотт добавляет ролевые игры, работу в подгруппах.

Бихевиоральный подход предполагает методы поощрения и наказания, имитации, в том числе идеи об операционализации поведения. Акцент в данном направлении сделан на технике модификации поведения ребенка.

Таким образом, в рамках психолого-педагогического сопровождения воздействие педагога-психолога направлено на выявление дефицита знаний о взаимодействии с ребенком и внутри семьи, повышение грамотности родителей, активное включение в процесс воспитания и развития личности ребенка, решение проблем с трудностями взаимодействия моделей «ребенок-родитель», «родитель-родитель», «родитель- педагог».

Выводы. Вышесказанное показывает необходимость психолого-педагогического сопровождения семьи на этапе начального общего образования. Взаимодействие педагогов-психологов и семьи – целенаправленный процесс, создающий благоприятные условия для развития ребенка. Ведущая роль в организации сотрудничества между школой и семьей отводится педагогу-психологу, именно от его работы зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации.

Рассмотренные в данной статье формы взаимодействия разнообразны, но имеют общую цель – улучшение развития ребенка в целом, создание единообразия взглядов педагога-психолога, родителя и преподавателя на воспитание, формирование здорового отношения родителя к воспитанию своего ребенка.

Резюме. Представленная статья направлена на раскрытие специфики психолого-педагогического сопровождения семьи в условиях начального общего образования, что позволяет выявить наиболее общие черты сопровождения. В статье представлены основные формы психолого-педагогического сопровождения семьи, которые обуславливают существенные изменения в семейной системе и укрепление детско-родительских отношений. Проведен анализ имеющихся моделей психолого-педагогического сопровождения семьи. Осмысление основных форм работы педагога-психолога позволяет наиболее глубоко изучать содержание. Данная процедура повысит эффективность использования инструментов организации психолого-педагогического сопровождения.

Summary. The presented article is aimed at revealing the specifics of psychological and pedagogical support of a family in the conditions of primary general education, which allows us to identify the most common features of support. The article presents the main forms of psychological and pedagogical support of the family, which cause significant changes in the family system and the strengthening of parent-child relations. The analysis of the available models of psychological and pedagogical family support is carried out. Comprehension of the main forms of work of a teacher-psychologist allows you to more deeply study the content. This procedure will increase the efficiency of using the tools for organizing psychological and pedagogical support.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, семья, формы взаимодействия, личность, ребенок, образовательный процесс, воспитание.

Key words: psychological and pedagogical support, family, forms of interaction, personality, child, educational process, upbringing.

Список литературы:

1. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения

/ Н. В. Бабкина. – М.: Айрис Пресс, 2015. – 144 с.

2. Бауэр А.Е. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Бауэр Елена Анатольевна; [Место защиты: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет]. – М., 2012. – 503 с.

3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

4. Плешакова О.В. К вопросу о разработке комплексного психологического сопровождения семьи // Пензенский психологический вестник. – 2013. – № 1 (1). – С. 67-86.

5. Шипицына Л.М., Жданова М.А., Казаова Е.И. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

УДК 37.013.77:159.942.6-053.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО СНИЖЕНИЮ АГРЕССИВНОСТИ

*Патласова Дарья Николаевна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Фадеева Мария
Владимировна, кандидат психологических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Значимость обозначенной проблемы обуславливается необходимостью решения образовавшихся противоречий между агрессивностью дошкольников с одной стороны, а также недостаточной теоретико-методической разработанностью этой проблемы в научных изучениях с другой.

Каждый человек способен быть агрессивным под воздействием всевозможных трудностей или в ответ на агрессивность ближайшего окружения. Дети рождаются с разнообразной степенью активности; в предстоящем она оказывает воздействие на действия ребенка. В случае если дошкольник враждебен, в таком случае трудности ощущают не только лишь он сам, но его окружение: родители, воспитатели, ребята. Такому ребенку важна своевременная поддержка и помощь, иначе в будущем может развиться асоциальная либо даже неуравновешенная личность.

Анализ исследований и публикаций. Данная проблема исследовалась многими отечественными и зарубежными психологами. Среди них можно назвать таких известных ученых как К. Лоренц, З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, Ф.С. Немов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

В центре заинтересованности ученых оказались такие аспекты проблемы: биологические, а также социальные детерминанты враждебности, механизмы ее

усвоения и закрепления, обстоятельства, характеризующие проявления агрессивности, однако к одному знаменателю они никак не пришли, так как вопрос агрессии сложна и многогранна и, таким образом, одного заключения быть никак не может.

Отечественные исследования выявили то, что враждебность как показатель неблагополучия в общении зачастую возникает у вспыльчивых, возбудимых детей. При этом отрицательные чувства у таких детей имеют все шансы быть вызваны как основательными факторами, так и небольшими проблемами. Однако негативные эмоциональные волнение, стремительно вспыхивая, тут же и угасают. Тем не менее, имеются исследования, показывающие то, что зачастую проявления агрессии, злости, ревности, недовольства прослеживаются у бездейственных детей, имеющих трудности в общении.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении психолого-педагогической работы с дошкольниками по снижению агрессивности.

Изложение основного материала. Агрессивность не делает человека осознанно опасным, так как, с одной стороны, имеющаяся взаимосвязь между агрессивностью и агрессией никак не является жесткой, а, с иной, непосредственно сам акт агрессии может не принимать осознанно опасные и неодобряемые формы. В повседневном представлении агрессивность трактуют в подобие «злонамеренной активности».

Агрессивность, по Р.С. Немову, понимается как враждебность – поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.

Согласно А.Н. Леонтьеву, агрессивность – это свойство личности, отличающееся наличием деструктивных тенденций в области субъект-субъектных отношений. Деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Согласно суждению, Е. М. Гаспаровой, агрессивность – это любая форма поведения, направленная на оскорбление либо на нанесение вреда другому живому существу, не желающему такого обращения. Данное определение содержит в себе соответствующее утверждения:

- агрессивность всегда предполагает намеренное, целенаправленное нанесение вреда жертве;
- в качестве агрессивности может рассматриваться только лишь такое поведение, которое предполагает нанесение вреда либо ущерба живым организмам;
- жертвы должны владеть мотивацией предотвращения такого с собою обращения [3].

З. Фрейд утверждал то, что инстинкт самосохранения имеет необходимость в агрессивности, а совесть – не что иное, как переориентация агрессии (ограничивающей конкретную динамичность) внутрь самого субъекта. У каждого лица имеется потенциальная готовность к агрессии, которая способна выражаться в простых конфигурациях поведения [1].

По-своему определяет «агрессивность» психолог С.Н. Еникополов: «личностная характеристика, приобретенная и зафиксированная в процессе развития личности на основе социального научения и заключающаяся в агрессивных реакциях на различные рода раздражители» [2].

Таким образом, на основании рассмотрения психолого-педагогической литературы, мы делаем вывод, что агрессивность – это устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии.

Разновидности агрессивных взаимодействий анкета Басс-Дарки:

- физиологическая враждебность, отмечающаяся использованием физической силы против других лиц;
- косвенная враждебность, характеризуется сконцентрированным обходным путем на других лиц либо не нацеленная ни на кого;
- раздраженность, отмечается готовностью показать отрицательные эмоции при малом возбуждении (резкость, раздраженность);
- негативизм, отмечающийся оппозиционной манерой поведения (от бездейственного противодействия вплоть до интенсивной борьбы);
- обида, обозначается завистью, но кроме того злобой к находящимся вокруг за вымышленные и истинные воздействия;
- подозрительность, которая характеризуется сомнением, осматривательностью относительно людей, которые якобы планируют и приносят ущерб;
- чувство вины, выражающееся в возможном убеждении субъекта в том, то, что он плохой человек, осуществляющий скверные действия, и в связи с данным испытывающий угрызения совести;
- вербальная агрессивность, которая проявляется в отрицательных чувствах (крик, вопль, опасности, сквернословие).

Причин агрессивного поведения может быть много. Но часто дети поступают именно так потому, что не знают, как поступить иначе. К сожалению, их поведенческий репертуар довольно скуден, и, если мы предоставим им возможность выбора способов поведения, дети с удовольствием откликнутся на предложение, и наше общение с ними станет более эффективным и приятным для обеих сторон.

Работа воспитателей и педагога-психолога с данной категорией детей должна проводиться в четырех направлениях:

1. Работа с гневом. Обучение агрессивных детей приемлемым способам выражения гнева.
2. Обучение детей навыкам распознавания и контроля, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева.
3. Формирование способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию и т.д.
4. Работа педагога-психолога с родителями [3].

Профилактическая работа может проводиться 1–2 раза в неделю с равномерным чередованием интеллектуальных и двигательных мероприятий.

Основываясь на теоретических и практических разработках в области эмоционального развития детей (И. В. Дубровиной, А. Д. Кошелевой, Н. Л. Кряжевой и др.), можно выделить следующие методы в профилактике агрессивного поведения детей дошкольного возраста.

В работе с ребенком, возможно, применять произведения детских писателей и поэтов, фольклор – они являются особенной конфигурацией осмысления реальности, развития эмоционального отношения к обществу. Сказки, потешки и прочие произведения обогащают лексикон эмоциональной лексики, развивают образное мировоззрение, чуткость. В определенных вариантах целям профилактики наиболее соответствуют игры-драматизации на темы художественных произведений, сказок. А. Д. Арановская и А. В. Казак определили положение о том, что понимание художественных произведений считается особой внутренней творческой работой, в результате нее происходит сопереживание и сострадание персонажам, у детей возникает новое отношение к окружающему.

Выводы. В современной литературе предоставляется достаточно определений понятия «агрессивность», тем не менее, фактически все без исключения авторы приходят к заключению, что агрессия – это стремление к причинению другим морального и физического вреда.

Агрессивные воздействия у ребенка прослеживаются уже с первых дней жизни. В первые годы агрессивность может выражаться в припадках младенческого упрямства, с которыми сложно справиться взрослому. У ребенка время от времени возникают вспышки злобы или гнева, сопровождаемые импульсивными процессами, кусанием, драчливостью.

Те или иные проявления агрессии встречаются у многих детей дошкольного возраста. Фактором подобного действия является установление старшими общевоспитательных граней, использование запретов и ограничений, которые не дают возможность ребенку реализовать запланированное действие или осуществить собственное желание. Очень часто такое действие ребенка-дошкольника прослеживается из-за малой произвольности и осознанности действия, несформированности моральных общепризнанных мерок.

Резюме. Статья посвящена важной проблеме агрессивности дошкольников старшего возраста как интегративного личностного образования, содержащего знания, умения, навыки и способности, формирующегося в ходе социализации и позволяющего человеку стремительно и адекватно приспособиться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, профилактика, враждебное поведение, агрессия.

Summary. The article is devoted to the important problem of aggressiveness of older preschoolers as an integrative personal education containing knowledge, skills and abilities that are formed during socialization and allow a person to quickly and adequately adapt to society and effectively interact with the social environment.

Keywords: aggressiveness, aggressive behavior, prevention, hostile behavior, aggression.

Список литературы:

1. Айке, Д. Страх. Концепции фрейдовского психоаналитического направления // Энциклопедия глубинной психологии. – М.: Менеджмент, 1998. – Т. I: Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. – 800 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост.: И. В. Дубровина, В.В. Зацепин, А.М. Прихожан. – М.: Academia, 2003. – 368 с.

3. Гаспарова, Е.М. Ведущая деятельность дошкольного возраста / Гаспарова Е.М. // Дошкольное воспитание. – 1997. – №7. – С. 45-50.
4. Немов, Р.С. Общая психология для специальных учебных заведений. / Немов Р.С. // – М.: «ВЛАДОС», 2003. – 400 с.

УДК 37.015.323

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ, КАК ФАКТОР
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Пестов Александр Валерьевич, аспирант,
БУ ХМАО-Югры «Сургутский
государственный педагогический
университет»
Бостанджиева Татьяна Михайловна,
кандидат психологических наук, доцент,
БУ ХМАО-Югры «Сургутский
государственный педагогический
университет»*

Постановка проблемы. В настоящее время проблема обеспечения безопасности образовательных учреждений, имеет связь с образовательной средой, которое осуществляет развитие личности, и своевременно выявляет риски безопасности субъектов образовательного процесса, повышая компетентность участников образовательного процесса. При осложнении обстоятельства личность по-своему реагирует, меняя тактику поведения, стереотипы мышления, где важным фактором в критической ситуации выступает обеспечение безопасности и изменение психологического состояния субъектов образовательной среды.

Изложение основного материала. При рассмотрении категории экстремальной компетентности, как фактор разновидности проявления компетенции педагога, мы придерживались позиции А.К. Марковой, которая описывала компетенцию педагога как некую объемную выделенную заранее ряда вопросов, где профессионал сможет применить их в работе и в жизни. Здесь происходит соотношения понятий компетентности и компетенции в профессии педагога [4, с. 34]. Тем не менее, А.К. Маркова под компетентностью учителя школы, понимает особенное «психическое состояние», которое вырабатывается при действиях самостоятельности и ответственности [3, с. 34].

В образовательной среде особое внимание уделяется вопросам возникновения экстремальных ситуаций и путей решений, которые в свою очередь влияют на ослабление психологической безопасности участников образовательной среды. Тем самым необходимо выработать стереотип мышления современного учителя, где он смог бы предупредить и ликвидировать те или иные последствия. Поэтому необходимо выделить, что экстремальная компетентность современного учителя понимается как вид профессиональной компетентности, где выделены особые психологические качества педагога, навыки, умения, способности, которые он выбирает при возникновении

экстремальных ситуаций, по предупреждению и преодолению последствий, осуществляя переход к готовности к оказанию медико-психолого-педагогической помощи каждому ученику [5, с. 214].

Под экстремальной ситуацией мы понимаем ситуацию, возникшую внезапно, неожиданно, в связи с радикальным изменением обстановки, связанную с появлением неблагоприятных или угрожающих жизнедеятельности ребенка экстремальных условий. Здесь используются ряд случаев личностных факторов, которые характеризуются проблемой, напряженностью, наличием рисков, ведущую к нарушению адаптации и развитию у школьника экстремальных психических состояний, где ученик не может справиться самостоятельно, используя все имеющиеся у него внутренние ресурсы и внешние средства.

Одним из важных показателей профессионализма современного учителя является проявление экстремальной компетентности, которая способствует действовать педагога во внезапно усложнившихся условиях, оказывая необходимую помощь ребенку, попавшему в экстремальную ситуацию. Тем самым сочетание особых психологических качеств педагога, его способностей и умений выполнять профессиональные функции, действовать самостоятельно и ответственно в экстремальных условиях [6].

Мы же полагаем, что выявление рисков и предупреждение угроз безопасности образовательных учреждений должно осуществляться в направлении предотвращения нанесения ущерба личности. Психологическая безопасность, с точки зрения психологии, мы связываем с формированием такой ценностной системы, в которой личность выступает в качестве основного объекта/субъекта безопасности.

Одной из составляющих экстремальной компетентности, является важность формирования у будущих педагогов экстремального мышления, которое объединяет нескольких важных способностей: находчивость, креативность, готовность критически размышлять и действовать с учетом сложившейся обстановки и возможных рисков. В основе этой компетенции лежит способность учителя находить разнообразные варианты действий в экстремальной ситуации, просчитывать их последствия, действовать решительно и быстро, нестандартно. В экстремальной ситуации от педагога часто требуется умение изменять собственные стереотипы и искать новые способы действия. [7].

Под воздействием экстремальная ситуация у современного учителя срабатывает механизм экстремальной компетентности, где процесс экстремальности заставляет его быстро мыслить и действовать в той или иной ситуации, и их реализации становится одним из главных факторов эффективности её решения. Путём постоянного воздействия экстремальной компетентности профессионал начинает обладать экстремальным мышлением, сам этого не замечая, и может использовать при этом различные стратегии поведения и профессиональные действия в различных ситуациях [8, с. 52-53].

Влияние на поведение личности учителя в экстремальных ситуациях оказывает такое личностное качество, как психологическая устойчивость. По мнению Крупниковой Е.П. психологически устойчивая личность контролирует собственные эмоциональные переживания и использует конструктивные

стратегии поведения в экстремальных ситуациях, где происходит поиск возможных вариантов выхода, использование эффективных стратегий поведения [2, с. 13].

Р.В. Агузумян, и Е.Б. Мурадян психологическую устойчивость личности рассматривают в контексте таких личностных характеристик, как «стабильность» и «изменчивость». Автора используя данную терминологию прослеживают связь психологической устойчивости и процесса адаптации, где личность использует стратегии когнитивной, рациональной и поведенческой, используя эффективные способы поведения в экстремальных ситуациях, которые обусловлены психологической устойчивостью и ресурсом личности [1, с. 40].

Выводы. Таким образом, каждому педагогу необходимо выбрать те направления и приоритеты, которые способствуют устранению от негативного воздействия со стороны образовательной среды. По нашему мнению, формирование положительной психологической безопасности в образовательной среде реализуется при выполнении следующих условий: прохождении курсов повышения квалификации, тренингов, семинаров, а также оказания школьным психологом психолого-педагогической консультаций учителям, ученикам и родителям. Современному учителю необходимо выработать умения по установлению барьеров эмоционального напряжения, способствующий положительному изменению во взаимодействии с педагогическим коллективом, с учащимися, который сформирует у учителей устойчивую личность от воздействия негативных факторов.

Также немаловажным является установление психологического благополучия среди учащихся, где формируется положительная связь психологической безопасности образовательной среды для педагога. В образовательной среде с высокими показателями психологической безопасности срабатывают механизмы установления психологического благополучия, а именно: уверенность в себе и в своих возможностях, эмоциональный комфорт, формирование высокого уровня познавательной и творческой активности, уверенность в собственных силах и возможностях, реализация поставленных целей.

Резюме. В статье акцентируется внимание на особенности проявления экстремальной компетентности в профессиональной деятельности современного учителя, который влияет на психологическую безопасность субъектов образовательной среды, где необходимо развивать современному учителю психологические качества, необходимые компетенции, психологическую устойчивость, которая влияет на формирование экстремального мышления в определенных ситуациях.

Ключевые слова: экстремальная компетентность, экстремальная ситуация, психическое состояние, безопасность образовательной среды.

Summary. The article focuses on the features of the manifestation of extreme competence in the professional activity of a modern teacher, which affects the psychological safety of subjects of the educational environment, where it is necessary to develop psychological qualities for a modern teacher, necessary competencies, psychological stability, which affects the formation of extreme thinking in certain situations.

Key words: extreme competence, extreme situation, mental state, safety of the educational environment.

Список литературы:

1. Агузумян Р.В. Психологические аспекты безопасности личности / Р. В. Агузумян, Е.Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2 (19). – С. 40-44.
2. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости / Е.П. Крупник, Е.Н. Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 12-23.
3. Маркова А. Психология профессионализма. – М.: Издательство Проспект, 1996. – 308 с.
4. Пазухина С.В. Эмпирическое исследование уровня сформированности экстремальной компетентности у будущих учителей начальных классов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2014. – С. 34.
5. Пазухина С.В., Харьковская А.А. Психологическая структура экстремальной компетентности учителя // Акмеология. – 2013. – № S1 (47): Спец. вып. по материалам XXI акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых (Москва, декабрь 2013 г.). – С. 214.
6. Подготовка будущих учителей начальных классов к оказанию помощи детям в экстремальной жизненной ситуации: Моногр. / Под общ. ред. С. В. Пазухиной. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2010. – 252 с.
7. Экстремальные ситуации, конфликты, согласие (понятия и подходы): Сб. ст. / Акад. упр. МВД России, Ин-т социологии РАН; Редкол.: М. П. Киреев (Отв. ред.) и др. – М.: Акад. упр. МВД России, 1998. – 99 с.
8. Шумилин А.П., Горбачев С.Н. Анализ процесса принятия решений в ситуациях экстремального характера // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2009. – № 4 (39). – С. 52-53.

УДК 373.21

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ДИЗАЙНЕРСКОГО
МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Плотникова Елена Николаевна,
старший преподаватель, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Дизайн в современном обществе это уникальная по своей природе, многогранная сфера жизнедеятельности людей. Это закономерный продукт развития человеческой культуры. Дизайн постоянно расширяет свои границы и задействован практически во всех сферах жизни общества.

В различных словарях и специальной литературе указывается на широкий и узкий смысл понятия «дизайн». В узком смысле дизайн понимается как «художественное конструирование»; широкий же смысл дизайна трактуется как различные виды творческой, проектировочной и культурной деятельности. То есть можно сказать, что дизайн является комплексной деятельностью,

неразрывно соединяющей в себе интеллектуальное и практическое начала, логическое и художественное, техническое и эстетическое, целесообразное и эмоциональное, индивидуальное и социальное. Без социального контекста дизайн представлял бы собой лишь создание утилитарных объектов. Социальная функция дизайна обуславливает ту серьезную роль, которую он играет в современном мире. Сегодня дизайн способен управлять вниманием, мышлением, поведением, чувствами и эмоциями людей.

В данном контексте есть смысл говорить о педагогическом смысле дизайна, где дизайн выступает мощным фактором развития и воспитания и выполняет все более значительную функцию в раскрытии творческих способностей подрастающего поколения. Современная педагогическая наука и практика рассматривают дизайн как эффективный способ введения детей в мир общечеловеческих ценностей, культуры, творчества.

Анализ исследований и публикаций. Основой нашего исследования являются работы специалистов в области художественного образования – А.Г. Дроздецкого, Ю.Г. Коваленко, А.И. Ковешниковой, Н.М. Коньшевой, И.А. Лыковой, Л.П. Малиновской, Г.Н. Пантелеева, Н.М. Сокольниковой, И. А. Спичак, В.И. Шклярова, А.И. Ярыгиной, которые касаются различных аспектов дизайнерского образования. Все авторы отмечают, что занятия дизайном направлены на формирование высокого познавательного интереса, воспитание эстетической культуры, развитие творческих способностей, определенных качеств мышления.

Г.Н. Пантелеев говорит, что не все дети станут художниками, но каждый сможет использовать свой художественный опыт в благоустройстве своей жизни по законам красоты и порядка [4].

А.И. Ярыгина, считает, что смысл дизайн-деятельности заключается в том, чтобы в каждом ребенке воспитать «грамотного пользователя» мира вещей [6].

И.А. Лыкова одним из основных условий педагогической поддержки творческого развития детей дошкольного возраста называет вовлечение детей в различные виды продуктивной творческой деятельности и в том числе дизайн [3].

С.В. Погодина пишет о специфике дизайн-деятельности в современном дошкольном учреждении и утверждает, что дизайн-деятельность на элементарном уровне вполне доступна для овладения детьми дошкольного возраста и при условии грамотного педагогического руководства сможет стать серьезным средством для гармоничного развития каждого ребенка [5].

Именно поэтому следует ставить вопрос о формировании у дошкольников наряду с некоторыми специальными знаниями, способами познания окружающего мира и особых качеств мышления, которые позволяли бы им участвовать в разработке гармоничной предметной среды, и наиболее полно ее воспринимать. В данном случае мы будем говорить о качествах дизайнерского мышления.

Цель данной статьи обосновать необходимость формирования у детей дошкольного возраста элементарных качеств дизайнерского мышления.

Изложение основного материала. Для раскрытия сути дизайнерского мышления необходимо обратиться к определению понятия «мышление».

В многочисленных исследованиях отечественных психологов (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн) отмечается, что мышление является активным психическим процессом, регулирующим поведение и деятельность человека, так как он тесно связан с образованием целей, мотивов, способов действий. Так, по утверждению А.В. Брушлинского, мышление – живой процесс, изменяющийся, формирующийся и никогда полностью не завершённый. Это продиктовано тем, что мышление отражает постоянно меняющиеся условия жизни.

Дизайнерское мышление, по мнению Конышевой [2], характеризуется наличием у человека таких оценочных суждений и способов творческой деятельности, которые определяют эстетическое отношение к миру вещей, к самому себе и к окружающей действительности в целом. Автор подчеркивает, что, говоря об определенном типе мышления, следует иметь в виду не количество специальных знаний, а особое качество сознания и отношения к жизни.

Конышева выделяет наиболее важные компоненты дизайнерского мышления и рассматривает их во взаимосвязи:

- конструктивность – общая способность к преобразовательной деятельности, позволяющая осуществлять преобразовательную деятельность на основе анализа исходной предметной ситуации;

- целесообразность – это способность строить систему действий в точном соответствии с поставленными целями;

- вариативность (гибкость) – умение глубоко видеть проблему, создавать и разрабатывать не один, а несколько вариантов проектов, соответствующих цели;

- чувство стиля и стилевой гармонии – качество, позволяющее подходить к оценке и созиданию окружающей предметной среды как к единому целому.

Детское элементарное дизайнерское мышление включает основные структурные компоненты зрелого дизайнерского мышления, но в том виде, который соответствует возрастным возможностям детей дошкольного возраста. Естественно, что в работе с дошкольниками следует опираться на менее глубокий уровень рассмотренных понятий и обязательно предусматривать развитие всех компонентов гармонично, комплексно, в их сочетании.

Это возможно в рамках занятий по изобразительной деятельности, конструирования, художественного труда, на которых у детей формируются не только умения по обращению с инструментами и обработке материалов, но способность анализировать задания, проектировать, планировать свою деятельность. Прежде всего у дошкольников нужно формировать представления о красоте и пользе предметов, их уместности и сочетании с другими объектами. Дошкольников следует учить видеть эстетические признаки предметов и отображать собственную идею с помощью формы, материала, цвета и декора. При этом необходимо обращать внимание детей на выбор наиболее рациональных, удобных, экономных способов выполнения задания. Поощрять оригинальность и самостоятельность, творческий подход к деятельности. Таким образом под руководством педагога будет формироваться первый элементарный уровень дизайнерского мышления, который в дальнейшем будет совершенствоваться и углубляться.

Роль педагога состоит в обеспечении различных (материальных, дидактических, педагогических) условий для овладения каждым ребенком универсальными способами мышления и действий, позволяющими ему войти во взрослую жизнь не просто потребителем, но исследователем, создателем, творцом.

Отметим, что специфика формирования дизайнерского мышления, характеризующегося своеобразием, оригинальностью, нешаблонностью, вызывает необходимость применения педагогом, помимо традиционных общепринятых, также и специфических форм организации детской деятельности и методов, направленных на создание творческой атмосферы. Это могут быть мини-лекции, проблемные задания, созерцание, фантазирование, художественные гостиные, организация музеев, экскурсий.

Выводы. В настоящее время детский дизайн – это перспективное направление личностного, творческого и эстетического развития детей, соответствующее требованиям современной жизни и образования. Этим обоснована необходимость обучения дошкольников дизайн-деятельности и формирования у них качеств дизайнерского мышления. Естественно, что не все дети станут художниками и дизайнерами, но каждый ребенок, став взрослым человеком, сможет использовать свой художественный опыт в организации своей жизни по законам культуры, красоты и гармонии.

Резюме. В данной статье рассматривается дизайн-деятельность как средство развития детей дошкольного возраста. Автор обосновывает необходимость формирования у дошкольников особых качеств дизайнерского мышления.

Ключевые слова: дизайн, дизайнерское мышление, дошкольный возраст.

Summary. This article discusses design activities as a means of developing preschool children. The author justifies the need to develop special qualities of design thinking in preschool children.

Keywords: design, design thinking, preschool age.

Список литературы:

1. Кавешникова, Н.А. Дизайн: история и теория / Н.А. Кавешникова. – М.: Омега, 2007. – 224 с.
2. Конышева, Н.Б. Методика трудового обучения в начальной школе. Основы дизайнообразования / Н.Б. Конышева. – М.: Академия, 1999. – 269 с
3. Лыкова, И.А. Художественный труд в детском саду: Учебно-методическое пособие / И.А. Лыкова. – М.: ИД «Цветной мир», 2011.
4. Пантелеев, Г. Детский дизайн / Г. Пантелеев. – М.: Карапуз-Дидактика, 2006. – 191 с.
5. Погодина, С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С.В. Погодина. – М.: Академия, 2014. – 384 с.
6. Ярыгина, А. Дети и дизайн / А. Ярыгина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 2. – С. 65-71.

**ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА
СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ О
ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ УТОМЛЕНИИ В КОМПЬЮТЕРНОМ СПОРТЕ**

*Резников Виктор Андреевич,
обучающийся, ФГБОУ ВПО «Российский
государственный университет
физической культуры, спорта, молодежи
и туризма (ГЦОЛИФК)»*

Постановка проблемы. Компьютерный спорт – это спорт, основанный на видеоиграх, компьютерной технике в качестве инвентаря, где спортивная деятельность осуществляется в виртуальных ситуациях. В рамках видеоигр происходит противостояние между конкурентами по одинаковым правилам. Сложные быстрые реакции, оперативные навыки и командная работа превращает экран в носитель спортивного цифрового процесса соревнований.

Развитие и введение компьютерного спорта в школы поддержал и президент Российской Федерации Владимир Путин, в своем выступлении высказавшись против ограничений соревнований и развития киберспорта в учебных заведениях [9].

Однако, в данный момент практически отсутствует методическая база по построению занятий по компьютерному спорту у старшеклассников. А имеющиеся программы не имеют опоры на данные по утомляемости у спортсменов в процессе игровой и тренировочной деятельности.

Анализ исследований и публикаций. В ходе работы был проведен анализ литературы с помощью баз данных научных статей с открытым или полуоткрытым доступом: Google Scholar, ReasearchGate, Cyberlinika и др.

Подбор источников проводился на русском, английском языках. Также, проводился поиск литературы среди таких видов спорта - шахматы и шашки, как родственных видов спорта.

Кроме педагогических трудов рассматривались и психо-функциональные аспекты утомления в компьютерном спорте. Из важных работ необходимо отметить следующие:

В работе Козловой О.В. «Проблема утомления в шахматах» был рассмотрен процесс утомления в шахматной партии, прежде всего, с психологической точки зрения. В данной работе были выявлены компоненты и последствия психологического утомления, а также способы борьбы с ним. Основными проявлениями чрезмерной усталости в шахматах являются грубые ошибки при выборе действия, нерешительность, недоверие интуитивному решению, излишнее время на продумывание действия, неоправданное упрощение позиции, недооценка соперника, ранняя внутренняя сдача [1].

В исследовании «Biochemistry and Psychology of Chess and Classica; Physical Exercise: Concurring or Conflicting Evidence» С. Гольфа (S. Golf) автор приходит к выводу, что соревновательные шахматы равны классическому спорту с точки зрения физической, умственной и нейронной активности, влияют на сохранение и укрепление психического и физического здоровья, а также на

профессиональную, образовательную и рекреационные потребности человека [4].

Исследования утомляемости в игровой деятельности в процессе компьютерного спорта единичны, однако они есть, так, А. Сапиенца (A. Sapienza) и соавторы в работе «Individual performance in team-based online games» изучали внутриигровую эффективность в течении нескольких подряд игровых сеансов, оценивая количество побед, а также внутриигровые показатели (KDA (УСП) – количество убийств в игре, смертей и помощей). Так, после 3 игр эффективность падала достаточно заметно, а при доведении количества игр до 5 – падала еще заметнее. Также, было замечено, что опытность и уровень игры помогают снизить последствия падения эффективности, смягчая оное [7].

Цель данной статьи – разработать способы построения образовательного процесса под утомляемость учеников старшей школы, которые занимаются компьютерным спортом.

Изложение основного материала. Физическая подготовка важна не только для классических спортсменов, но и для спортсменов в интеллектуальных видах спорта. Физическая подготовка и развитие имеют положительное влияние на психологические и когнитивные способности ученика. Так, С. Штуер (S. Stuer) в своем исследовании пришел к выводу что существует корреляция между физическими аэробными упражнениями, улучшением когнитивных функций и замедлением ухудшения психических процессов [8].

С. Хиллман (C. Hillman) в опубликованной работе также упоминает пользу аэробных упражнений, утверждая, что такая нагрузка оказывает заметное положительное влияние на множество когнитивных функций, включая двигательный контроль, скорость памяти, пространственную память, планирование, нейропластичность что повышает адаптацию к необычным условиям и нестандартным ситуациям [5].

При этом, как показывают исследования, и опыт профессиональных менеджеров, киберспортсмены часто могут прибегать к использованию физических упражнений, однако, большинство из них занимается физическими упражнениями без осознания пользы для внутриигрового успеха, которая может достигаться с помощью физических упражнений. Так, в 2017 году, Т. Кари (T. Kari), провел опрос среди киберспортсменов-профессионалов и игроков высокого уровня об их занятиях физической культурой, в котором опрашивали игроков об их физических тренировках, только 8,7% из общего числа опрошенных использовали физические тренировки с целью улучшения показателей в киберспорте. Однако, при этом, чуть больше половины респондентов (55,6%) чувствуют положительный эффект тренировки на показатели в рамках компьютерного спорта [6].

Однако, несмотря на предположительные положительные эффекты, большинство существующих планов подготовки киберспортсменов не имеют в себе раздела физической подготовки.

В учебно-тренировочном процессе, план состоит из 3 основных периодов – подготовительный, соревновательный, переходный. В рамках этих этапов качество, количество и структура занятий может сильно варьироваться. В

рамках самого занятия есть подготовительная часть, основная и завершающая [3].

В статье «К вопросу о профилактике умственного переутомления у школьников» авторы приходят к выводу, что в течении урока (45 минут) производительность падает на 32%, в следствии чего делается вывод о необходимости помещения проверочных работ или подачу нового материала в начало занятия [2].

Исходя из данных можно выделить несколько обязательных пунктов, которые необходимо соблюдать для грамотного построения учебно-тренировочного процесса во избежание переутомления, а также повышения границ утомления:

1. Добавление тренировок в план подготовки. Как минимум, физические разминки должны входить в подготовительную часть занятия, однако, по возможности, занятия физической подготовкой желательно вынести отдельно от занятий компьютерным спортом, при этом, необходимо объяснять учащимся необходимость занятий подготовкой.

2. В течении занятия, особенно в соревновательный период, количество сыгранных тренировочных матчей не должно превышать 2-3, так как после 3 матчей наступает падение эффективности ввиду утомления. Вне соревновательного периода возможно до 4-5 матчей для улучшения психологической выносливости и готовности играть большое количество матчей в один день (в рамках некоторых турниров количество матчей за день может достигать 2-3 за день).

3. Изучение новых тактик, идей, карт, персонажей и иных наработок стоит проводить в начале занятия, для максимального закрепления знаний, а после должна происходить отработка полученного материала.

4. Во время соревновательного периода, в случае присутствия большого количества матчей, необходимо максимальное расслабление между играми.

5. Необходимо учитывать предшествующую учебную нагрузку учеников. После тяжелого учебного дня лучше сосредоточиться на отработке уже имеющихся знаний и умений, чем подавать новый материал.

6. Необходим индивидуальный подход, особенно в старших классах обостряется индивидуализм и чувство личности, поэтому необходимо общение с учащимися.

Выводы. При составлении плана необходимо учитывать утомления, а также методы повышения порога утомления в ходе подготовительного и переходных этапов подготовки киберспортсменов-старшеклассников.

Резюме. В данный момент в России происходит развитие компьютерного спорта в школах, однако планы сейчас практически отсутствуют, а имеющиеся редко учитывают утомление в процессе построения занятия у учащихся старших классов. Психологическое утомление в компьютерном спорте существует в той же степени, в которой оно есть и в других видах спорта, особенно, интеллектуальных. Одним из методов борьбы с утомлением, которое не используется в учебных программах по компьютерному спорту – физическая нагрузка. Использование нескольких пунктов поможет как избежать

переутомления, так и улучшить психологическую выносливость в игровой деятельности.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс, компьютерный спорт, утомление, учащиеся, киберспорт, educational and training process, computer sports, fatigue, students, e-sports.

Resume. At the moment, in Russia, there is a development of computer sports in schools, but there are almost no plans now, and the existing ones rarely take into account fatigue in the process of building classes for high school students. Psychological fatigue in computer sports exists to the same extent that it exists in other sports, especially intellectual sports. One of the methods of combating fatigue that is not used in computer sports training programs is physical activity. The use of several points will help both to avoid overwork, and to improve psychological endurance in gaming activities.

Keywords: educational and training process, computer sports, fatigue, students, esports, educational and training process, computer sports, fatigue, students, e-sports.

Список литературы:

1. Козлова, О.В. Проблема утомления в шахматах // Юбилейн. сб. науч. тр. молодых учен. и студентов РГАФК. – М., 1998. – С. 59-62.
2. Лебедева М.С., Подставская Е.П., Пушнякова Е.С. К вопросу о профилактике умственного переутомления у школьников // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2014. – №1.
3. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретикометодические аспекты спорта и профессиональноприкладных форм физической культуры): Учеб. для ин-тов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 327-343.
4. Golf, S. Biochemistry and Psychology of Chess and Classical Physical Exercise: Concurring or Conflicting Evidence? // Sports Med Doping Stud – 2015. – №5:2.
5. Hillman C. H., Erickson K. I., Kramer A. F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition // Nat Rev Neurosci. – 2008. – № 9. – С. 58-65.
6. Kari T. Do E-athletes Move? A Study on Training and Physical Exercise in Elite Esportsman / T. Kari // University of Jyvaskyla. – 2016.
7. Sapienza A., Zeng Y., Bessi A., Lerman K., Ferrara E. Individual performance in team-based online games // R. Soc. open sci. – 2018.
8. Stuer S. The Effects of Physical Exercise on Cognition // Trinity College. – 2009.

Интернет-ресурсы:

9. Владимир Путин готов содействовать продвижению киберспорта в школах // resf.ru Федерация Компьютерного спорта России: сайт. – М, 2020. URL: <https://resf.ru/news/vladimir-putin-gotov-sodeystvovat-prodvizheniyu-kibersporta-v-shkolah/> (дата обращения: 01.12.2020).

**СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
СТАНОВЛЕНИЯ РАННЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ ДЕТЯМ И ИХ СЕМЬЯМ В ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Рощина Галина Овсеповна, заведующий
кафедрой инклюзивного образования ГАУ
ДПО ЯО «Институт развития
образования», к.п.н.*

*Русанова Лилия Сергеевна, заместитель
директора ГОУ ЯО «Центр помощи
детям», доцент кафедры инклюзивного
образования ГАУ ДПО ЯО «Институт
развития образования», к.псих.н.*

Постановка проблемы. Современное прогнозирование возможных последствий экономического и социального неблагополучия общества определяет необходимость реформирования системы образования для осуществления ее перехода на принципиально иной этап развития, предполагающий:

- максимально раннее выявление и диагностику особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;
- сокращение разрыва между временем определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленной психолого-медико-педагогической помощи;
- снижение временных границ начала образовательного и коррекционно-развивающего процесса;
- построение индивидуальных комплексных программ сопровождения на основе выявления потенциала развития ребенка;
- обязательное включение родителей (законных представителей) в коррекционно-развивающий процесс на основе выявления специальных потребностей и возможностей семьи.

В связи с этим одной из важнейших задач на современном этапе развития общества является совершенствование системы раннего выявления и ранней комплексной помощи детям от рождения до трех лет, имеющим нарушения в развитии или риски возникновения нарушений, а также их семьям.

По данным Федеральной службы государственной статистики Ярославской области в 2019 году родилось более 13 тысяч детей (13309 человек).

Три с половиной тысячи (3551 ребенок) – это дети, имеющие статус «ребенок-инвалид», в том числе около 500 детей признаны инвалидами впервые.

В структуре причин инвалидности детей в 2019 году:

- 1-е место занимают психические расстройства и расстройства поведения,
- 2-е место – врожденные пороки развития,
- 3-е место – болезни нервной системы,
- более 10% приходится на болезни эндокринной системы (4-е место).

По данным единой региональной базы данных в ПМПК Ярославской области на 31 мая 2020 года прошли обследование в ПМПК Ярославской

области 83832 детей и подростков, 29101 – дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе 18898 – это дети раннего возраста.

Ежегодно на ПМПК проходят обследование около 8 с половиной тысячи детей и подростков (8403):

10 % – это дети раннего возраста (918 детей):

Практически все дети раннего возраста имеют ограниченные возможности здоровья (807 – дети с ОВЗ).

В контексте возрастного диапазона наиболее многочисленная группа – это дети в возрасте от 2 до 3 лет.

Рассматривая нозологические группы детей с нарушениями в развитии, то наиболее многочисленной является группа детей с тяжелыми нарушениями речи – это дети с задержкой речевого развития, дети с двигательными нарушениями и с нарушениями зрения. Дети с задержкой психического развития и с интеллектуальными нарушениями – представлены немногочисленно.

Таким образом, анализ статистических данных показывает, что в большинстве случаев работа специалистов дошкольных образовательных организаций направлена на своевременное выявление детей раннего возраста с нарушениями в развитии и оказания им комплексной психолого-медико-педагогической помощи.

Изложение основного материала. Под ранней помощью понимается комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых нуждающимся в них детям и их семьям в рамках индивидуальных программ ранней помощи для каждого ребенка.

К ранней помощи относится помощь, оказываемая детям от рождения до трех лет, имеющим ограничения жизнедеятельности, в том числе:

- детям с ограниченными возможностями здоровья,
- детям-инвалидам,
- детям с генетическими отклонениями,
- а также детям с риском развития таких ограничений,
- детям из группы социального риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в соответствующих организациях, и детей из семей, находящихся в социально опасном положении.

Следует подчеркнуть, что в соответствии с положениями Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года для организации адаптации и включения в жизнь общества детей целевой группы в возрасте после 3 лет, которые не могут быть включены в полном объеме в систему получения образовательных услуг, предлагается продолжение оказания услуг ранней помощи в необходимом объеме до 7 -8-летнего возраста.

Существующий отечественный и зарубежный опыт показывает, что своевременная и правильно организованная комплексная помощь детям раннего возраста способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию потенциала развития ребенка, а для значительной части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток на раннем этапе возрастного развития.

Однако несовершенства законодательной базы, а именно отсутствие утвержденного на федеральном уровне стандарта и перечня оказания услуг

ранней помощи приостанавливают активное движение в направлении организации данной системы.

В настоящее время в Российской Федерации система ранней помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, формируется:

- как самостоятельное направление в образовательном пространстве и образовательной политике государства,
- как система целенаправленной деятельности, предусматривающая свои концептуальные подходы, стратегию и программы.

Социальные институты ранней помощи – это отделы ранней помощи, консультационные пункты в дошкольных образовательных организациях, лекотеки, группы кратковременного пребывания и др. структуры в целом интегрируются в общую систему государственной деятельности в качестве целостного объекта.

В Ярославской области оказание ранней помощи осуществляется в учреждениях системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения.

По данным регионального навигатора учреждений, оказывающих услуги ранней помощи в Ярославской области это:

177 базовых организаций системы образования, а именно:

- 162 консультационных пункта в ДООУ,
- 9 ППМС-центров,
- 2 учреждения дополнительного образования,
- 4 образовательных учреждения (школы),
- 3 учреждения социального обслуживания, 2 учреждения здравоохранения, 2 автономные некоммерческие организации.

Одним из главных условий эффективного функционирования учреждений, оказывающих услуги ранней помощи является обеспечение максимальной территориальной доступности психолого-медико-педагогических услуг.

Координацию деятельности по развитию системы ранней помощи в Ярославской области возложено на государственное общеобразовательное учреждение ЯО «Центр помощи детям». Учреждение является региональным ресурсным центром (далее – РРЦ).

Деятельность РРЦ по развитию системы ранней помощи предполагает как непосредственную профессиональную деятельность специалистов ГОУ ЯО «Центр помощи детям» по сопровождению детей раннего возраста и их родителей, так и организационное и научно-методическое сопровождение деятельности специалистов, работающих с детьми в базовых организациях, конкретную помощь в работе с малышами в естественных жизненных ситуациях.

На протяжении 12 лет в ГОУ ЯО «Центр помощи детям» функционирует группа для детей раннего возраста и их родителей, создана авторская дополнительная программа коррекционной направленности «Раннее детство», проводятся семинары для родителей и индивидуальные занятия с детьми по индивидуальным коррекционно-развивающим программам, консультативная помощь детям и их родителями оказывается профильными специалистами: врачом-психиатром, неврологом, дефектологами, психологами и логопедами.

В регионе в основе оказания помощи детям раннего возраста лежит базовая модель, включающая в себя все необходимые этапы взаимодействия с семьей: от выявления целевых групп, определения нуждаемости, разработки программы, ее реализации, оценки эффективности программы, до завершения реализации программы или перевода ребенка в другую систему сопровождения.

На наш взгляд отмечаются положительные тенденции и в научно-методическом сопровождении системы ранней помощи в регионе:

1) создан информационно-методический ресурс по развитию системы ранней помощи на официальном сайте ГОУ ЯО «Центр помощи детям»;

2) сформирован банк-перечень отечественных и зарубежных методических материалов, программ и учебно-методических комплексов по оказанию ранней помощи детям от рождения до 3 лет;

3) систематизирован опыт подготовки кадров, совместно с Институтом развития образования разработана программа повышения квалификации для педагогических работников, направленная на повышение профессиональных компетенций в области выявления, диагностики, профилактики и коррекции нарушений в развитии ребенка с первых месяцев его жизни; психолого-педагогической поддержки «особой» семьи; проектировании системы ранней помощи в образовательной организации; апробации различных методов и применения эффективных технологий коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ и инвалидностью;

4) создано региональное методическое объединение специалистов по оказанию ранней психолого-медико-педагогической помощи детям;

5) проводятся научно-методические и практико-ориентированные семинары, вебинары, круглые столы, панельные дискуссии. В дальнейшем планируется проведение стажировок по вопросам оказания ранней помощи в ведущих базовых организациях;

6) разработаны пособия по вопросам оказания ранней помощи детям и их родителям: методическое пособие «Индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка раннего возраста». Индивидуальная карта является уникальным инструментом, который предназначен для организации работы специалиста по оказанию комплексной психолого-педагогической помощи ребенку раннего возраста. В карте описана подробная схема сопровождения ребенка и его семьи, представлены бланки фиксации результатов психолого-педагогической диагностики и профили развития детей раннего возраста. Раскрыты основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми от рождения до трех лет.

Карта разработана на основе многолетнего опыта работы специалистов государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям» с детьми раннего возраста, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Разработана комплексная авторская программа по оказанию помощи детям раннего возраста. В программе подробно описано содержание работы с ребенком, составлено подробное календарно-тематическое планирование работы с детьми раннего возраста и сценарии занятий с учетом ФГОС дошкольного образования.

Выводы. Таким образом, функционирование и дальнейшее развитие системы ранней помощи на региональном уровне рассматривается как важный компонент образовательной и социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, который создает предпосылки для реализации равных прав детей на получение образования.

Уверены, что решение таких вопросов, как – реализация межведомственного взаимодействия, информационно-методическая поддержка педагогов, в целом будут способствовать развитию региональной системы ранней помощи и позволят сократить долю детей, которые по достижению школьного возраста будут нуждаться в специальных условиях получения образования и социальной адаптации.

Надеемся, что своевременная психолого-медико-педагогическая помощь детям раннего возраста, включение родителей в реализацию индивидуальных комплексных программ сопровождения ребенка будут способствовать минимизации имеющихся недостатков и проблем в детском развитии, а в ряде случаев позволят их устранить, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Резюме. В статье описан опыт оказания ранней психолого-педагогической помощи детям и их семьям, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья на примере деятельности государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям».

Ключевые слова: ранняя помощь, психолого-педагогическая помощь, межведомственное взаимодействие.

Summary. The article describes the experience of providing early psychological and pedagogical assistance to children and their families, including children with disabilities, on the example of the activities of the state educational institution of the Yaroslavl region "Center for Helping Children".

Key words: early assistance, psychological and pedagogical assistance, interdepartmental interaction.

Список литературы:

1. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ: эффективные практики : методическое пособие / М. П. Бланк, Н. Г. Демичева, Г. О. Рощина, и др.; сост.: Н. Г. Демичева, Г. О. Рощина. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. – 86 с. – (Инклюзивное образование).
2. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской видеоконференции с международным участием в рамках дискуссионной площадки «Педсовет76.РФ» – 2020 / под общ. ред. Л. С. Русановой, Г. О. Рощиной. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020.
3. Русанова Л. С., Рощина Г. О. Индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие / Л. С. Русанова, Г. О. Рощина. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020. – 80 с. – (Инклюзивное образование).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ
С МОЛОДЕЖЬЮ**

*Семяшкина Яна Евгеньевна,
обучающаяся 4 курса, ФГБОУ ВО
«Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова*

Постановка проблемы. В современных реалиях увеличился интерес к проблеме профессионального выгорания, что связано с интенсивными социально-экономическими преобразованиями, социальными стрессами, ростом требований, предъявляемых к профессиональным качествам специалистов различных сфер. В осуществлении полноценной и результативной профессиональной деятельности существуют трудности в развитии неблагоприятных эмоциональных состояний, к которым относится синдром профессионального выгорания. Несмотря на то, что синдрому эмоционального выгорания посвящено множество научных публикаций, вопрос о социально-психологических факторах его развития остается малоизученным.

Изложение основного материала. Люди, занятые в профессиональных сферах «человек-человек», относятся особого риска. По статистическим данным ВОЗ, синдром выгорания хотя бы раз в жизни зафиксирован у 25% людей [5]. ВОЗ официально признала и включила в перечень болезней синдром эмоционального выгорания, который сопряжён со стрессом на работе. Однако указанный диагноз смогут лишь поставить официально с 1 января 2022 года, когда вступит в силу обновлённый каталог МКБ. М.М. Проничева, В.Г. Булыгина, М.С. Московская свидетельствуют о том, что от 30 до 90 % работников находятся в группе особого риска по формированию профессионального выгорания. К наиболее подверженным этому риску сферам относятся медицина, уголовно-исполнительная система и образование [4].

Теоретическое изучение профессионального выгорания на различных этапах общества будет способствовать углублению знаний относительно данного феномена, его специфичных проявлениях и личностных особенностях у представителей разных профессий. В перспективе это позволит предупреждать возникновение симптомов профессионального выгорания и овладевать знаниями, а также практическими методами их преодоления на ранних этапах.

Категория «Профессиональное выгорание» имеет множество содержательных трактовок. Исследования данного феномена стартовали в США в 70-х гг. прошлого века в связи с увеличением числа жалоб в социально-психологические службы поддержки на понижение работоспособности сотрудников, наличие ситуаций с проявлениями неконтролируемой агрессии на рабочих местах. Мы придерживаемся определений двух ведущих профессионалов в данной области: Г. Фрейденберга и К. Маслач. Согласно первому, профессиональное выгорание – это истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей. Согласно второму, профессиональное выгорание – это синдром физического и эмоционального

истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам [2].

В развитии устойчивого синдрома профессионального выгорания имеют место факторы разной природы. Л.М. Митина ставит во главу угла социальные факторы и личностные качества, отражающие индивидуальные особенности человека. В.Е. Орел пишет о связи профессионального выгорания с индивидуальными факторами плюс факторами организационной деятельности. С.В. Умняшкина, М.В. Агапова, О.В. Крапивина рассматривали выгорание как особую форму профессиональной деформации, под чем понимается искажение, дезориентация личности. Профессиональная деформация развивается по причине постоянного давления, различных факторов профессиональной деятельности и приводит, по сути, к формированию специфически-профессионального типа личности. Как мы видим, важными признаками, присущими профессиональной деформации, являются признаки эмоционального и профессионального выгорания. Данный феномен является первостепенным показателем негативного влияния профессии на занятого в трудовой деятельности человека. Имеет место также и ряд споров, поскольку профессиональная деформация, по словам многим ученых не носит постоянно выраженного негативного характера [1].

Исследование профессионального выгорания опирается на различные концептуальные подходы, основные из них представлены далее.

Ситуационный подход (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова и др.) заключается в том, что выгорание имеет место при состоянии, которое переживает человек в ходе физического, эмоционального, психического истощения. Оно вызвано длительностью причастности в ситуации, требующей эмоциональной напряженной обстановки.

Системный подход (В.Е. Орел и др.) обозначает профессиональное выгорание согласно целостному характеру влияния, базируется на положении о том, что выгорание относится ко всем уровням и сферах функционирования личности.

Личностный подход (М.В. Борисова, Н.В. Гришина, Л.Г. Дикая, И. О. Куваева и др.) описывают профессиональное выгорание как следствие деформации ценности и смысла человека, утраты системы жизненных ценностей.

Ресурсный подход (Р.М. Айсина, О.И. Бабич и др.) основывается на предположении, что базис профессионального выгорания составляет истощение личностных, энергетических и эмоциональных ресурсов в деятельности человека.

Субъектно-деятельностный подход (И.Н. Асеева, А.Б. Леонова и др.) исходит из положения о том, главными факторами профессионального выгорания являются особенности взаимного влияния профессиональной деятельности и трудящегося человека.

Процессуальный подход (В.В. Бойко, Т.И. Ронгинская и др.) отражает профессиональное выгорание как процесс, выстраиваемый в течение определенного времени, включающий целый ряд фаз формирования.

Итак, различные систематические научные исследования в русле вышеуказанных подходов позволяют сделать вывод о том, что идет активное формирование единого подхода, единой концептуальной модели феномена профессионального выгорания, совмещающей позиции различных концептуальных подходов.

Специалист по работе с молодежью – особая профессия в современное время. Это профессионал, имеющий соответствующую квалификацию, занятый в деятельности федерального, регионального или муниципального органа исполнительной власти, органа местного самоуправления, а также организации любой формы собственности, осуществляющей работу с молодежью [1]. Работа с молодежью – сложная в разных измерениях сфера, которая априори коррелирует с риском профессионального выгорания. Специалисты в данной профессиональной деятельности имеют различные специфические особенности, поскольку являются лицами так называемых «помогающих профессий» системы «человек-человек».

Проблема выявления особенностей профессионального выгорания специалистов по работе с молодежью достаточно актуальна сегодня. Для ее комплексного познания следует углубиться в специфику смежных профессий, которые перекликаются с направлением подготовки «Организация работа с молодежью». Таковыми считаются педагоги, психологи, специалисты по социальной работе, воспитатели и т.д. Так, в исследовании, проводимом М. М. Проницовой, В.Г. Булыгиной, М.С. Московской говорится о взаимосвязи профессионального выгорания со стажем работы [5]. Выявлено, что педагоги, имеющие стаж работы менее 20 лет, имеют лишь начальные признаки выгорания, а у большинства (60%) учителей со стажем трудовой деятельности более 20 лет выгорание достаточно чётко выражено и имеет социально-личностные и психосоматические проявления. Для педагогов в большей степени характерны неудовлетворенность собой, неадекватное реагирование, сопротивляемость организма к воздействию проявления эмоций. Л. В. Гостеева, Ю. В. Бадалян проводили исследование среди 107 специалистов центра социального обслуживания населения, среди которых почти половина – практикующие социальные работники. Определено, что большинство социальных работников связывают выполнение профессиональных обязанностей с получением стресса на работе, к особенностям которого они отнесли: профессиональные конфликты, состояние повышенной напряженности, ненормированный рабочий день, низкая заработная плата, проблемы адаптации на новом рабочем месте [3].

Говоря о профессиональной сфере работе с молодежью, следует уделить внимание ценностно-мотивационному содержанию деятельности. Говоря о молодежной политике как сфере, в которой постоянно «живет» специалист, производящий работу с молодежью, можно сделать вывод о том, что отчетливо отсутствует реальное внимание к формированию труда и содержанию ГМП, профессия недостаточно наделена вниманием со стороны российского государства.

Весной 2020 года нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГАУ Архангельской области «Молодежный центр». Применялся метод полустандартизированного интервью с распределением ответов

интервьюируемых по 4 номинациям: «Представление о выгорании», «Причины и факторы выгорания», «Психологические особенности», «Профилактика». Несмотря на актуальность проблемы профессионального выгорания сотрудников, специфика взаимосвязи выгорания со специалистами по работе с молодежью изучена мало, нет полного комплекса мер по предотвращению профессиональных рисков. Проведённое эмпирическое исследование позволило выделить важные аспекты взаимосвязи сферы реализации государственной молодежной политики и с выгоранием. Все респонденты так или иначе сталкивались с выгоранием, имеют представление о данном феномене, но работают в Молодежном центре г. Архангельска достаточно недавно, от 1 года до 2,5 лет. По мнению каждого специалиста, работа в нерабочее время и недостаточная оценка заработной платы сотрудников данной сферы не коррелируют с большим объемом выполняемой ими работы, многозадачностью различных дел.

Выводы. Кратко обозначим итоги исследования. Анализ материалов интервью показал, что основными факторами формирования выгорания являются следующие. Во-первых, заработная плата специалистов по работе с молодежью достаточна лишь для одинокого молодого специалиста, который не имеет семьи. Соответственно, для планирования дальнейшей семейной жизни специалисту необходимо кардинально сменить род деятельности, поскольку из-за растущих потребностей есть риск развития неудовлетворённости трудовой занятостью, а позднее – риск формирования синдрома профессионального выгорания. Во-вторых, занятость в нерабочее время, по выходным дням, частичная занятость во время отпуска дополнительный стимул для того, чтобы быстро «выгореть» на работе. Специалисты по работе с молодежью имеют крайне насыщенную в эмоциональном и содержательном плане деятельность, но свободное время также частично приходится посвящать работе. Кроме того, для предотвращения профессионального выгорания важен благоприятный психологический климат в коллективе, должны быть четко определены задачи каждого отдельного сотрудника. В-третьих, работа, не соответствующая полученному образованию, распространена в сфере молодежной политики, что является дополнительным риском выгорания. В качестве факторов, которые способствуют оказать негативное влияние важными являются несправедливое отношение к работнику, которое осложнено конфликтами, или же просто «холодные» отношения с коллегами, дефицит поддержки со стороны ближайшего социального, семейного и профессионального окружения.

Резюме. В статье показаны трактовки категории «профессиональное выгорание». Рассмотрены особенности профессионального выгорания у специалистов по работе с молодежью. Проведен анализ теоретических аспектов профессионального выгорания. Автором приводятся особенности рабочей деятельности специалистов, работающих в сфере работы с молодежью, проведен анализ выгорания специалистов «смежных профессий». Описаны результаты эмпирического исследования со специалистами по работе с молодежью.

Ключевые слова: молодежь, профессиональное выгорание, специалист по работе с молодежью, эмоциональное выгорание, профилактика.

Summary: The article shows the interpretation of the category of "professional burnout". The features of professional burnout among specialists working with youth are considered. The analysis of the theoretical aspects of professional burnout is carried out. The author cites the peculiarities of the work activity of specialists working with youth, analyzes the burnout of specialists in "related professions". The results of an empirical study with specialists in youth work are described.

Keywords: youth, professional burnout, youth worker, burnout, prevention

Список литературы:

1 Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Распоряжение Правительства РФ № 2403, 2014.

2 Гусев, Д.В. Государственная молодежная политика в ценностном измерении (часть 1) // Abyss (Вопросы философии, политологии и социальной антропологии). – 2018. – № 1(3). – С. 54-60.

3 Гостева, Л.З, Бадалян, Ю.В. Профессиональное выгорание персонала, занятого в области социальной работы // Теория и практика общественного развития. – 2013.

4 Международная классификация болезней: «профессиональный синдром» эмоционального выгорания [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье 2019. URL: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/ru/ (дата обращения: 25.11.2020).

5 Проничева, М.М., Булыгина, В.Г., Московская, М.С. Современные исследования синдрома эмоционального выгорания у специалистов профессий социальной сферы // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – № 4. – С. 100-105.

УДК 37.011.33

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

*Смирнова Лилия Эдуардовна,
педагог-организатор,
общеобразовательная школа-интернат
среднего общего образования для
одаренных детей, Владивостокский
государственный университет экономики
и сервиса.*

Постановка проблемы. Автором исследуется проблема организации социально-педагогической работы с одаренными школьниками в образовательной организации. В современных социально-экономических условиях одним из факторов успешности молодого человека является его конкурентоспособность. Она обеспечивается тем, что принято называть человеческим капиталом – образованием человека, его умениями и навыками, компетенцией. Необходимые компетенции быстрее формируется у тех, кто в школьные годы проявляет способности в той или иной области. При

составлении планов работы образовательных организаций и в ходе их реализации следует уделять особое внимание и поддержку одаренным детям.

Анализ исследований и публикаций. Проблемы педагогического сопровождения одаренных детей до сих пор остаются дискуссионными. Отечественные (Н. В. Бордовская [1], Л. Е. Осипенко [2]) и зарубежные авторы (К. Busi, К. Berman [3], S. Robertson, S. Pfeiffer [4]) ставят вопрос о необходимости пересмотра традиционной системы работы с одаренными детьми в школе, о качественном изменении образовательной среды школы. Н. В. Курасов, И.А. Ледовских и Н.А. Ручкова изучают понятие одаренности в рамках психолого-педагогического знания [5]. В.И. Панов в понимании одаренности прослеживает переход от парадоксов к развитию субъектности [6]. И.Н. Грушецкая и О.С. Щербинина отмечают взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития [7]. И. Н. Грушецкая, Ж.А. Захарова и О.С. Щербинина разбирают особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в общеобразовательных школах, организациях дополнительного образования, специализированных образовательных центрах [8]. Д.А. Борисанова и О. М.Красноярцева обосновывают необходимость создания среды творческого типа в дополнительном образовании [9]. Как отечественные (А. А. Мелик-Пашаев [10]), так и зарубежные исследователи (Zhang G., Chan A., Zhong J., Yu X. [11]) отмечают наличие творческого начала в каждом человеке. В научной среде получила поддержку рабочая концепция одаренности, разработанная коллективом российских ученых под руководством Д.Б. Богоявленской [12].

Целью данной статьи является обоснование необходимости учета особенностей социально-педагогической работы с одаренными школьниками при планировании деятельности образовательных организаций.

Изложение основного материала. «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» [12, с. 47].

Одаренных детей отличает высокая успеваемость, широкая эрудиция, быстрота выполнения заданий, творческая самореализация, стремление к лидерству. Видами одаренности являются интеллектуальная одаренность, спортивная одаренность, академическая одаренность, техническая одаренность, творческая одаренность. Одаренность следует поддерживать и развивать с раннего возраста, в том числе, в образовательных организациях.

В образовательных организациях России, одной из целей деятельности, которых является формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, одаренным детям должны предоставляться благоприятные условия для закрепления и развития имеющихся качеств и приобретения новых.

В числе задач образовательной организации и в планах ее работы следует уделять особое внимание оказанию одаренным детям помощи в выборе мотивов и ценностей. К таким мотивам и ценностям относятся:

1) мотивы и ценности обучающегося в сфере трудовых отношений и выбора будущей профессии;

2) мотивационно-ценностные отношения обучающегося в сфере самопознания, самоопределения, самореализации, самосовершенствования;

3) мотивационно-ценностные отношения обучающегося в сфере здорового образа жизни;

4) мотивы и ценности обучающегося в сфере отношений к природе;

5) мотивационно-ценностные отношения обучающегося в сфере искусства;

6) ответственное отношение к учебно-познавательной деятельности;

7) партнерские отношения с родителями (законными представителями).

Для формирования мотивов и ценностей 1 группы в планы образовательной организации целесообразно включать классные (кураторские) часы «Самые необычные профессии», «Моя будущая профессия», «Труд и меценатство», «Кем я мечтаю быть», «Найти себя», «Ошибки в выборе профессии», «Как много профессий хороших», «Профессии в моей семье». Необходимо предусмотреть экскурсии в высшие учебные заведения, на предприятия и в организации города (населенного пункта), встречи с профессионалами.

Для формирования 2 группы мотивационно-ценностных отношений обучающегося в плане необходимо предусмотреть классные (кураторские) часы по созданию портфолио учащихся и построению индивидуальной траектории развития, а также на темы: «Почему меня не выбирают?», «Самовоспитание личности», «Мы выбираем, нас выбирают», «Секрет успеха», «Мои главные качества», «Самоконтроль и я», «Познай себя, и ты познаешь весь мир», «Дороги, которые мы выбираем», «Здоровье и выбор профессии».

Для формирования других групп мотивов и ценностей следует наметить посещение выставок, спектаклей театров, музейных комплексов, обзорные экскурсии по своему населенному пункту и близлежащим городам; проведение мероприятий по привлечению обучающихся к участию в олимпиадах и конкурсах научно-исследовательского характера.

Благоприятную среду для развития способностей и талантов обучающихся формируют программы дополнительного образования, учитывающие возрастные и иные особенности школьников. Во многих школах силами педагогов и приглашенных специалистов создаются кружки, студии, творческие мастерские, клубы, секции по различным направлениям.

Выводы. При составлении планов работы образовательных организаций и в ходе их реализации следует уделять особое внимание оказанию одаренным детям помощи в выборе мотивов и ценностей, в первую очередь, таких, как мотивационно-ценностные отношения обучающихся в сфере самопознания, самоопределения, самореализации, самосовершенствования, мотивационно-ценностные отношения обучающихся в сфере искусства, ответственное отношение к учебно-познавательной деятельности. Благоприятную среду для развития способностей и талантов обучающихся формируют программы дополнительного образования.

Резюме. Одаренных детей отличает высокая успеваемость, широкая эрудиция, быстрота выполнения заданий, творческая самореализация, стремление к лидерству. Видами одаренности являются интеллектуальная одаренность, спортивная одаренность, академическая одаренность, техническая

одаренность, творческая одаренность. Одаренность следует поддерживать и развивать с раннего возраста, в том числе, в образовательных организациях. Для этого при составлении планов работы образовательных организаций и в ходе их реализации следует уделять особое внимание оказанию одаренным детям помощи и поддержки в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, одаренность, одаренные дети, мотивы и ценности.

Summary. Gifted children are distinguished by high academic performance, broad erudition, speed of completing tasks, creative self-realization, and the desire for leadership. Types of giftedness are intellectual giftedness, athletic giftedness, academic giftedness, technical giftedness, and creative giftedness. Giftedness should be supported and developed from an early age, including in educational institutions. For this purpose, when drawing up work plans of educational organizations and during their implementation, special attention should be paid to providing assistance and support to gifted children in educational and extracurricular activities.

Keywords: social and pedagogical work, giftedness, gifted children, motives and values.

Список литературы:

1. Бордовская Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. – 2013. – № 2. – С. 4-11.
2. Осипенко Л. Е. Интеграция науки, образования, бизнеса в формате научно-практического обучения школьников // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 212-231.
3. Busi K., Berman K. Integration and dynamic adaptation in the formation of a novel 2e school model // S. B. Kaufman (ed) Twice Exceptional Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties. 2018. – P. 322-339.
4. Robertson S., Pfeiffer S. Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) With High-Ability Learners // Roeper Review. – 2016. – Vol. 38, Issue 1. – P. 9-23.
5. Курасов Н.В., Ледовских И.А., Ручкова Н.А. Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания // Интеграция образования. – 2015. – №° 3. – С. 52-58.
6. Панов В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2014. – № 4. – С. 129-137.
7. Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 136-144.
8. Грушецкая И.Н., Захарова Ж.А., Щербинина О.С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – №. 1. – С. 27-42.
9. Борисанова Д.А., Краснорядцева О.М. Актуализация творческих потенциалов подростков и молодежи в условиях дополнительного образования: сетевой ресурс // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 24-33.

10. Мелик-Пашаев А. А. Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 4. – С. 15-21.

11. Zhang G., Chan A., Zhong J., Yu X. Creativity and social alienation: the costs of being creative // The International Journal of Human Resource Management. – 2016. – Vol. 27, Issue 12. – P. 1252-1276.

12. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46-68.

УДК 373.211.24

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ

У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сорвачева Ирина Дмитриевна, старший преподаватель, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Дошкольный возраст является важным периодом для освоения родного языка. Знакомство со словом, и работа над его значением в дальнейшем обеспечит ребенку умение общаться. Формирование эмоционально-оценочной лексики является одним из условий развития речи, эмоционального развития и нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Современные программы дошкольного образования не ставят самостоятельную задачу формирование эмоционально – оценочного словаря и как следствие не делается особый акцент на методах и средствах организации данной работы.

Анализ исследований и публикаций. Исследования Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой, Е.И. Тихеевой, В.И.Логиновой отражают необходимость работы над семантической стороной слова. Тема обогащение речи дошкольников эмоционально-оценочной лексикой была раскрыта в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной.

Цель данной статьи определить содержание и этапы работы по развитию речевой активности детей и обогащение детской речи эмоционально-оценочной лексикой.

Изложение основного материала исследования. Современная ситуация речевого развития детей обуславливается наличием таких отрицательных факторов:

- ухудшение физического и психического здоровья подрастающего поколения;
- не достаточное общение родителей и детей;
- низкий уровень речевой культуры (этикета) в современном обществе;
- некомпетентность педагога в вопросах речевого развития детей;
- отсутствие семейного воспитания в вопросах развития коммуникативных умений детей (перекладывание данной проблемы на детский сад и педагогов), либо чрезмерное увлечение ранним развитием (обучение чтению, иностранным языкам) в ущерб формированию связной речи. Автор

транзакционного анализа Э.Берн считал, каким вырастит ребенок (победителем или неудачником) полностью зависит от родителей [5, с.55].

Работа по развитию речевой активности детей основывается на исследованиях А.А.Леонтьева, Н.И. Жинкина психолингвистической основой которых является формирование (порождение) речевого высказывания, протекающего по определенным этапам.

Первый этап – психологический: возникновение мотива речи и формирование программы внутреннего высказывания.

Второй этап – лингвистический: оформление высказывания соответствующего грамматическим и лексическим нормам родного языка.

Третий этап – сенсомоторный: предполагает моторное высказывание.

Соблюдение перечисленных этапов, использование различных приемов и методов в работе с дошкольниками будут благоприятно влиять на возникновение речевых высказываний.

Умение владеть, словом главное в развитии речи дошкольников. Необходимость такой работы предполагает разработку определенной технологии проведения занятий, формирующих высокий уровень речевой деятельности. Структура таких занятий может состоять из таких частей:

1. Первая часть – создание речеактивизирующей ситуации характеризующей объединение всех видов детской деятельности с восприятием речи ребенка в различных ситуациях (непосредственные высказывания или записи воспитателем), например, детские спектакли, импровизированные радиопередачи. Основная цель первой части мотивационное развитие речи.

2. Вторая часть – цель, которой является развитие внутреннего программирования высказывания с использованием моделирования как приема формирования внутреннего плана действий, т.е. различные модели монологической речи (описательные, повествовательные рассказы, рассуждение).

3. Третья часть характеризуется созданием условий для сенсомоторного уровня речевой активности. Цель данного уровня развитие моторики (общей, мелкой), артикуляции на занятиях с помощью речедвигательных упражнений (например, в физкультурных паузах движения сочетать с речью).

4. Четвертая часть – работа по языковому оформлению высказываний (лексический запас и грамматические умения).

Технология активизации речевого оформления высказывания обусловлена такими причинами [4, с.81]:

- развитие сенсомоторного уровня речи невозможно развить в рамках одного занятия, и поэтому необходима система работы и создание благоприятных условий, активизирующих разные уровни организации движений;

- соблюдение баланса умственной и физической нагрузки (физкультминутки) на занятиях.

Самоконтроль детей за своими высказываниями с использованием предложенных моделей в наглядно-образной форме позволит детям следить за полнотой и последовательностью речи.

Формирование внутреннего программирования высказывания обусловлено исследованиями П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной о формировании умственных действий и предполагает определенные этапы:

- первый этап – ознакомительный, включает объяснения и разъяснения детям целей действий, ориентировки выполнения действий;
- второй этап – материализованных действий, дети выполняют работу с готовыми дидактическими текстами;
- третий этап – внешнеречевой: представленный действиями в форме внешней речи, дети обобщают и воспроизводят монологические тексты;
- четвертый этап – «речь про себя» содержит работу по выполнению действий в форме проговаривания и претерпевает дальнейшие изменения по параметрам обобщения;
- пятый этап – умственный, характеризуется автоматизированными действиями в форме внутренней речи. Данный этап более сложный и не всегда может быть сформирован у детей дошкольного возраста.

Работа по развитию осознанной речевой активности старших дошкольников предполагает обогащение детской речи эмоционально-оценочной лексикой. Данная тема в исследованиях отражена фрагментарно нет четкой системы (методов и приемов) стимулирующей формирование умений применять лексику эмоциональной оценки в речевом развитии и общении [1, с.71]. Классификацию эмоционально-оценочной лексики впервые определили М.М. Алексеева и В.И. Яшина:

- слово может обозначать эмоции, чувства и переживания;
- слово обозначает качество и свойство предметов и действия;
- образование синонимов и антонимов;
- слово в лексическом значении содержит оценку.

Формирование эмоционально-оценочной лексики зависит от уровня развития словаря ребенка, семантики слова и включает такие этапы:

1. Привлечь внимание детей к эмоционально-оценочной лексике посредством создания благоприятной атмосферы, способствующей личностному общению и речевой активности старших дошкольников.
2. Эмоциональное обогащение речи детей: обобщенные представления о чувствах, эмоциях и установление взаимосвязи эмоциональной составляющей с лексической единицей языка.
3. Развитие умения применять и использовать эмоционально-оценочную лексику в межличностных отношениях и в ситуационном общении.

В процессе работы по формированию оценочно-эмоциональной лексики широко использовались произведения искусства, оказывающие воздействие на эмоции и чувства в процессе сопереживания персонажам и событиям. По мнению А.В.Запорожца: «Восприятие прекрасного в жизни и искусстве оказывает влияние на общее психическое развитие ребенка, на формирование его ума, чувства, воли» [3].

Детские произведения позволяют в интересной форме рассказать и раскрыть возникновение эмоций и чувств в различных ситуациях. Работу над словом необходимо начинать с ознакомления и чтения детской художественной литературы, уделяя внимание, содержанию произведений вовлекая детей в оценивание поступков героев и их переживаниям [2]. Можно предложить

следующие приемы работы лексической направленности в процессе чтения детской литературы разной по характеру и настроению:

- делать акцент на словах, обозначающих эмоции, чувства, раскрывающие моральные качества;
- уделять внимание лексическому анализу слова детского художественного произведения (раскрывать значение новых и незнакомых слов и словосочетаний, объяснять оттеночную составляющую значения слов);
- предоставление возможности детям проговаривание слов;
- употребление слов в различных контекстах;
- дидактическо-лексические упражнения на подбор антонимов и синонимов.

Использование эмоционально-оценочной лексики в речи детей и умение употреблять ее в ситуациях общения используется в различных заданиях:

- использование слов эмоциональной оценки для составления предложений, детских сказок и рассказов. Дошкольники, анализируя свою творческую работу должны ориентироваться на значение слова, адекватно используя эмоционально-оценочную лексику в диалогической и монологической речи;
- оценочные рассуждения и суждения о детских творческих работах;
- привлечение к анализу музыкальных произведений;
- характеристика своих и сверстников эмоциональных состояний, переживаний.

Итог работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста – это употребление ее в общении с взрослыми и со сверстниками.

Усвоение лексического значения слова поможет ребенку благополучно усваивать и налаживать социальные и межличностные контакты.

Выводы. Развитие речевой активности дошкольников состоит не только в возможности детей усваивать материал и больше говорить, это систематическая, методически организованная работа над освоением родного языка. Только через слово впечатления и представления становятся сознательными и могут быть осознаны благодаря языку. Взрослые должны понимать, что полноценное речевое развитие детей зависит от окружающей речевой, предметно-развивающей и социальной среды.

Резюме. В статье рассматриваются этапы развития речевой активности детей. Представлена структура занятий, формирующих высокий уровень речевой деятельности. Раскрыта необходимость работы по обогащению детской речи эмоционально-оценочной лексикой.

Ключевые слова: дошкольник, речевая активность, эмоционально-оценочная лексика, общение, слово.

Keywords: preschool child, speech activity, emotional and evaluative vocabulary, communication, word.

Resume. The article considers the stages of the development of children's speech activity. The structure of classes that form a high level of speech activity is presented. The necessity of work on enriching children's speech with emotional-evaluative vocabulary is revealed.

Список литературы:

1. Авраменко О., Голубь Е. Формирование эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2015. – №5. – С.71-76.
2. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: Пос. для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Владос, 2010. – 127 с.
3. Запорожец А.В. Восприятие эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
4. Красильникова Л. Осознанная речевая активность детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С.79-84.
5. Ляшко Т. Нас объединяют дети // Дошкольное воспитание. – 1998. – №10. – С.54-59.

УДК 378:1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

*Стрелец Надежда Константиновна,
ассистент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Реформирование образования, переход к гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, ориентация на развитие личности обучающегося, а не только на простую передачу знаний, предъявляет принципиально новые требования к личности педагога. В связи с этим вопрос формирования педагогического имиджа с учетом указанных требований является актуальным и требует подробного рассмотрения.

Педагог как организатор культурно-творческой деятельности обеспечивает систематическое информационное воздействие, формирует у каждого участника образовательного процесса идеи, ценности, образцы поведения. Поэтому важным является решение стратегической образовательной проблемы – формирование положительного имиджа современного преподавателя. В рамках этого вопроса актуальным является исследование особенностей и условий формирования имиджа педагога.

Анализ исследований и публикаций. Исследованию проблемы имиджа посвящены работы И.В. Алехиной, Е.А. Бауэр, В.И. Богословского, О.С. Газман, П.С. Гуревича, Е.В. Гутман, Е.В. Егоровой, А.Н. Жмырикова, Е.В. Исакова, Е.А. Карцевой, Р.Ф. Ромашкиной, Е.Д. Русской, Г.Н. Серикова, Т.В. Солодниковой, Е.В. Стародубцева, Л.В. Темновой, А.П. Тряпицыной, А.Р. Уразовой, Т.А. Чичкановой, В.М. Шепеля и др.

Цель статьи – рассмотреть и определить роль педагогического имиджа в системе профессионального образования педагога.

Изложение основного материала. Человек любой профессии знаком с процессом формирования собственного профессионального имиджа, но для профессий категории «человек – человек» и «человек – коллектив» предусматривается взаимодействие с большим количеством людей, в связи с этим процесс формирования имиджа достаточно значим. Особую роль имидж и

его построение играет для профессий «человек – социальная группа», примером которых является профессия педагога.

Имидж педагога формирует система элементов, комплексное сочетание которых может обеспечить создание положительного эффекта на обучающихся и ведения успешной преподавательской деятельности, а именно:

- аудиовизуальная культура личности, то есть грамотность речи, манеры, стиль одежды и его уместность конкретной ситуации, умение держаться на публике, представить информацию определенной целевой аудитории;

- поведение педагога в различных аспектах (поведение в профессиональной среде среди обучающихся и коллег, умение контролировать свое эмоциональное состояние и находить способы коммуникации, разбираться с различными типами личностей);

- система моральных и этических ценностей педагога (мировосприятие, отношение к собственной профессии и к обучающимся);

- статус и самооценка педагога (соответствующее определение своей роли в учебном процессе, своих педагогических возможностей и профессиональных качеств);

- совокупность личностных качеств (толерантность, уважение к другим людям, чувство юмора, доброта и др.).

Рассмотрим условия эффективного формирования имиджа педагога, представленные в работах Т.А. Иванько [3].

Условия внутреннего воздействия:

1. Наличие мотивации к профессиональной деятельности и роста: осознание роли и значение формирования собственного положительного имиджа, личностного развития и повышения уровня самопознания и кругозора.

2. Обеспечение системного подхода к деятельности по формированию и коррекции педагогического имиджа педагога и плюрализма по методам и формам осуществления этой деятельности.

3. Активное включение педагога в процесс формирования педагогического имиджа, заключающийся в самопознании, совершенствовании, росте.

Условия внешнего воздействия:

1. Использование карьероориентированного подхода в процессе подготовки будущих преподавателей: предполагает наличие дисциплин из особенностей формирования имиджа и разъяснения его роли.

2. Обеспечение доведения до будущих преподавателей основ эстетического оформления своего внешнего вида и самопрезентации.

Комплексная система управления педагогическим имиджем в системе профессионального образования педагога заключается в следующем:

- разработка и использование системы оценки имиджа педагога участниками образовательного процесса и самим преподавателем;

- мотивационно-ценностная направленность педагога и его постоянное компетентностное профессиональное становление и развитие;

- имплементация желаемых характеристик педагога в его поведенческую форму;

- обоснование сильных и слабых сторон педагога;

– конструирование образа (имиджа) педагога, сравнение характеристик с потребностями аудитории [2].

Процесс создания имиджа характеризуется своей многоэтапностью – утверждает И.В. Федосова. Согласно мнению автора педагогический имидж включает:

– восприятие образа, который станет основой для построения имиджа – на этом этапе особенно влияет реальный образ преподавателя, если его нет, обучающийся создает его из собственных идеалов;

– коррекция реального образа к идеальному с учетом особенностей педагога, формирует имидж;

– проигрывание и примерки желаемого имиджа к реальному образу педагога;

– вхождение в образ в процессе преподавательской практики;

– индивидуализация приобретенного образа педагогом [7].

В контексте системы профессионального образования важную роль играют функции педагогического имиджа. По мнению И.С. Сергеева к данным функциям следует относить следующие:

1. Личностно-повышенная функция, которая заключается в том, что положительный имидж педагога подчеркивает его индивидуальность, отличает его от других, подчеркивает его духовные ценности и стремления.

2. Сущность функции комфортизации межличностных отношений заключается в более доброжелательном взаимодействии между преподавателем и студентом, соблюдения педагогического такта.

3. Функция социального тренинга является чрезвычайно важной на сегодня, поскольку она дает педагогу возможность корректировать свое поведение в соответствии с меняющимся условиям общества и адаптироваться к ним.

4. Психотерапевтическая функция – положительный имидж обеспечивает получение педагогом уважения и признания в обществе, обеспечивает уверенность в собственных силах и повышает оптимизм к жизни и работе.

5. Функция психологической защиты дает педагогу возможность скрыть определенные недостатки, присущие каждой человеку, уменьшить тревожность, консолидировать все усилия для обеспечения надлежащего процесса обучения [5, с. 102].

Таким образом, педагогический имидж педагога обусловлен влиянием таких факторов, как возможности самого педагога, потребности образовательных задач, особенности информационных каналов и удовлетворенность участников образовательного процесса. Несмотря на это, процесс формирования имиджа преподавателя требует сознательного подхода и постоянного управления им, предусматривающий конструирование положительного образа педагога, имплементацию желаемых характеристик в его поведенческую форму, мотивационно-ценностную ориентацию и комплексную систему оценки.

Выводы. Педагогический имидж в системе профессионального образования педагога представляет собой гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога, цель которых – продемонстрировать желание, готовность и

способность к субъект-субъектному общению со всеми участниками образовательного процесса.

Резюме. Статья посвящена проблеме формирования педагогического имиджа педагога. в частности, изучению этапов и условий формирования имиджа педагога, функций и составляющих этой категории. Проанализированы научные труды, посвященные проблематике имиджа, рассмотрена комплексная система управления профессиональным имиджем педагога.

Ключевые слова: имидж, педагогический имидж, образование, профессиональное образование, педагог, имиджология, самопрезентация, визуальность, личностно-профессиональное становление, личность.

Summary. The article is devoted to the problem of the formation of the pedagogical image of the teacher. in particular, the study of the stages and conditions of the formation of the image of the teacher, the functions and components of this category. Analyzed scientific works devoted to the problem of image, considered a complex system for managing the professional image of a teacher.

Keywords: image, pedagogical image, education, professional education, teacher, imageology, self-presentation, visuality, personal and professional development, personality.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Н. Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216-223.
2. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
3. Иванько Т.А. Имидж педагога: методические рекомендации / Т.А. Иванько. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2012. – 31 с.
4. Педагогический словарь: учеб. пособие. / В.И. Звягинский, А. Ф. Закирова, Т.А. Строкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
6. Солодовникова Т.В. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (89). – С. 38–43.
7. Федосова И.В. Профессиональный имидж педагога как важный фактор в профессиональной деятельности / И.В. Федосова // Психология в экономике и управлении. – 2014. – № 1. – С. 117-120.

УДК 371(083.744):511

**СОДЕРЖАНИЕ ТЕОРИИ ЧИСЕЛ В СТАНДАРТЕ ОСНОВНОГО
ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Таранушич Вера Андреевна, ЮФУ,
ИММиКН им. И.И. Воровича.*

*Научный руководитель: Жмурова И. Ю.,
кандидат педагогических наук, ЮФУ,
ИММиКН им. И.И. Воровича.*

Постановка проблемы. Ежегодно на ЕГЭ по математике учащиеся всей нашей страны сталкиваются с затруднениями в решении задания №19 как на базовом, так и на профильном уровне, что является существенной проблемой для выпускников, желающих получить более высокие баллы, так необходимые для поступления в высшие учебные заведения. Вследствие этого возникает вопрос – входят ли вообще элементы теории чисел в обязательный минимум по освоению математики и алгебры основной и старшей школы и достаточно ли часов отводится для тренировочных заданий? Попробуем выяснить – на каком уровне и в каком количестве находятся теоретико-числовые задания в школьном курсе математики.

Изложение основного материала. В системе школьного российского образования математическая составляющая занимает ведущее место. Ее подготовка в РФ ведется на всех ступенях среднего полного образования:

начальном общем (1 – 4 классы; 4 года обучения);

основном общем (5 – 9 классы; 5 лет обучения);

среднем (полном) общем (10 – 11 классы; 2 года обучения).

На каждом этапе математическая подготовка завершается итоговой аттестацией в виде всероссийской контрольной работы (ВПР) – в 4 классе, основного государственного экзамена (ОГЭ) – в 9 классе и единого государственного экзамена (ЕГЭ) – в 11 классе. Именно в государственной итоговой аттестации выпускников по математике в форме ЕГЭ имеется задание, связанное с числами и их свойствами (как в базовом, так и профильном уровне).

Областью нашего рассмотрения является теоретико-числовое задание № 19 (до 2015 г. – С6) единого государственного экзамена по математике профильного уровня. Это одно из двух заданий высокой сложности, его выполнение оценивается 4-мя первичными баллами. Особенность его состоит в том, что не существует стандартного алгоритма решения, так как это задания, рассчитанные на способных учащихся, участников олимпиад различных уровней.

Но в них, как правило, принимают участие школьники, склонные к математике, одаренные и талантливые, а единый государственный экзамен по математике сдают все без исключения. Возникает вопрос – на каком этапе и в какой мере школьный курс математики должен включать теоретико-числовые задачи?

Рассмотрим две ступени школьного образования – общее и полное. Выясним, на каком уровне обязательного минимума содержания школьного курса математики и в каком количестве находятся теоретико-числовые задачи.

В соответствии с образовательным стандартом основного общего образования по математике изучение данного предмета на второй ступени школьного образования прежде всего ставит своей целью – освоение выпускниками системы математических знаний и умений, которые пригодятся ему в практической деятельности. Конечно, существуют и второстепенные цели в рассматриваемом стандарте, касающиеся и развития интеллектуальной личности, и вообще понимания значимости математики в целом [1, с. 111].

В анализируемом стандарте предполагается систематизация обязательного минимума содержания основных образовательных программ по математике.

Темы, относящиеся непосредственно к теории чисел, отражены в следующих разделах:

Арифметика:

Натуральные числа. Десятичная система счисления. Арифметические действия над натуральными числами. Делимость натуральных чисел. Признаки делимости на 2, 3, 5, 9, 10. Простые и составные числа. Разложение натурального числа на простые множители. НОД и НОК. Деление с остатком.

Дроби. Обыкновенная дробь. Основное свойство дроби. Сравнение дробей. Арифметические действия с обыкновенными дробями. Нахождение части от целого и целого по его части. Десятичная дробь. Сравнение десятичных дробей. Арифметические действия с десятичными дробями. Представление десятичной дроби в виде обыкновенной дроби и обыкновенной в виде десятичной.

Рациональные числа. Целые числа. Модуль (абсолютная величина) числа. Сравнение рациональных чисел. Арифметические действия с рациональными числами. Числовые выражения, порядок действий в них, использование скобок. Законы арифметических действий.

Действительные числа. Понятие об иррациональном числе. Иррациональность числа. Десятичные приближения иррациональных чисел. Этапы развития представления о числе.

Измерения, приближения, оценки. Округление чисел. Прикидка и оценка результатов вычислений.

Алгебра:

Алгебраические выражения. Буквенные выражения (выражения с переменными). Числовое значение буквенного выражения. Допустимые значения переменных, входящих в алгебраические выражения. Подстановка выражений вместо переменных. Равенство буквенных выражений. Тождество, доказательство тождеств. Преобразования выражений.

Числовые последовательности. Понятие последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии (формулы общего члена и суммы первых нескольких членов).

Нетрудно заметить, что теоретико-числовые задания в основном содержатся в разделе «Арифметика», а вот при систематическом изучении курса «Алгебра» их количество существенно уменьшается, т.е. отсутствует преемственность в обучении по этому разделу.

В старшей школе изучение математики осуществляется на двух основных уровнях: базовом и профильном. Чаще всего общеобразовательные учреждения выбирают профиль обучения, начиная с 10 класса: технические и социально-экономические классы изучают математику на профильном уровне; гуманитарные – на базовом.

В соответствии с образовательным стандартом среднего (полного) общего образования изучение математики на базовом уровне третьей ступени школьного образования также ставит своей целью - развитие логического мышления у школьников, так необходимого для последующего обучения в профессиональных учреждениях. Как видим, понимание значимости математики в дальнейшей жизни любого человека в стандарте основного общего образования является главенствующим.

Теоретико-числовые вопросы входят в обязательный минимум образовательной программы по алгебре в таких разделах как:

Преобразования простейших выражений, включающих арифметические операции.

Уравнения и неравенства. Решение рациональных уравнений и неравенств. Решение иррациональных уравнений. Основные приемы решения систем уравнений. Равносильность уравнений, неравенств, систем. Решение простейших систем уравнений с двумя неизвестными. Решение систем неравенств с одной переменной. [2, с.74]

Нетрудно заметить, что материал, изложенный в обязательном школьном минимуме базового уровня по математике, содержит теоретико-числовые задания лишь опосредованно. В прямом понимании, вопросы, связанные с числами и их свойствами в базовом курсе математики третьей ступени, не рассматриваются.

Анализируя программу изучения математики на профильном уровне последней ступени школьного образования в соответствии с образовательным стандартом среднего (полного) общего образования, можно отметить, что оно направлено на достижение аналогичных целей вышеизложенного базового уровня.

Касаясь теоретико-числовых вопросов обязательного минимума содержания основных общеобразовательных программ профильного уровня, можно заметить существенное различие, так как в него входит теория делимости, а в темы, сходные с базовым уровнем, добавлены новые вопросы, такие как:

Числовые и буквенные выражения. Делимость целых чисел. Деление с остатком. Сравнения. Решение задач с целочисленными неизвестными. Многочлены от одной переменной. Делимость многочленов. Деление многочленов с остатком. Рациональные корни многочленов с целыми коэффициентами. Схема Горнера. Теорема Безу. Число корней многочлена. Многочлены от двух переменных. Формулы сокращенного умножения для старших степеней. Бином Ньютона. Многочлены от нескольких переменных, симметрические многочлены. [3, с.1]

Уравнения и неравенства. Решение иррациональных неравенств. Доказательства неравенств. Неравенство о среднем арифметическом и среднем геометрическом двух чисел.

Проанализировав обязательный минимум содержания основных тем и разделов на профильном уровне, приходим к выводу, что в него добавлены вопросы теории делимости целых чисел, что может улучшить подготовку выпускника к непростому заданию №19. Это требует повторения и расширения приобретённых знаний по теории чисел на всем периоде изучения математики или же факультативно, или же в качестве дополнительных занятий.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод: хотя элементы теории чисел входят в стандарт курса математики и алгебры основной и старшей школы, главные же понятия и, в частности, прикладные задачи изучаются в 5 – 6 классе, а в 10 классе теоретический материал дается только в сжатой форме. Поэтому считаю, что решению теоретико-числовым задач

необходимо уделять больше времени и на более высоком уровне на всем протяжении изучения курса математики.

Резюме. В статье раскрыто содержание теории чисел в стандарте основного общего и среднего (полного) общего образования.

Ключевые слова: теория чисел, стандарт образования, уровни образования.

Summary. The article reveals the content of number theory in the standard of basic general and secondary (complete) general education.

Key words: number theory, educational standard, educational levels.

Список литературы:

1. Стандарт основного общего образования по математике. – Текст: электронный // window.edu: [сайт]. – URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/261/39261/16939> (дата обращения: 20.11.2020).

2. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике. Базовый уровень. – Текст: электронный // window.edu: [сайт]. – URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/280/39280/16958> (дата обращения: 21.11.2020).

3. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике. Профильный уровень. – Текст: электронный // window.edu: [сайт]. – URL: <https://fmclass.ru/pic/48503314a79f6/ssomp.doc> (дата обращения: 24.11.2020).

УДК 159.942:17.021.1-053.4

**СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ
НАРУШЕНИЯХ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Фадеева Мария Владимировна,
кандидат психологических наук,
доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Фадеев Владислав Иванович, кандидат
психологических наук, доцент, Таврическая
академия (структурное подразделение)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро. Эксперты Всемирного экономического форума в 2018 г. в Давосе (Швейцария) внесли эмоциональный интеллект в топ-10 наиболее важных навыков в 2020 году. Эта компетенция, отсутствовала в предыдущем аналогичном перечне и это нововведение неслучайно: понимание эмоций и управление ими чрезвычайно важны в социальном взаимодействии и в профессиональной деятельности любого человека.

Несмотря на то, что понятие эмоционального интеллекта приобрело большую популярность и внимание со стороны исследователей лишь за последние десятилетия, эта компетенция всегда была важна для человека. Предполагается, что именно эмоциональный интеллект в современном его

понимании был ключевым для выживания человека в доисторические времена, поскольку он проявляется в способности адаптироваться в окружающей среде, уживаться и находить общий язык с соплеменниками и соседними племенами.

Анализ исследований и публикаций. Современные психологические исследования обращены к различным сторонам эмоционального интеллекта: проблеме измерения и применения на практике (Д.В. Люсин, Г.Р. Тринидад, М. Цейдрена и др.), ситуативным аспектам актуализации (С. П. Деревянко и др.), специфике взаимосвязи с когнитивными стилями (В. В. Овсянникова), как способ профилактики аддиктивного поведения (Ю.В. Братчикова, Н.С. Волошина), связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей (О.А. Коваль), а также особенности эмоционального интеллекта дошкольников с аномальным развитием (Н.И. Колчева, Е.И. Николаева) и др. Тем не менее, концепция эмоционального интеллекта остается недостаточно проработанной в научной психологии (Д. В. Ушаков и др.).

Нарушения поведения по своей медицинской и социальной значимости являются одной из наиболее актуальных проблем клинической психологии, так как повышают риск развития противоправных действий среди несовершеннолетних и подростковой преступности (В. Д. Менделевич, Д. С. Ошевский, Н. А. Бохэм, Л. М. БРойди, М. Сенетсе,). По разным данным, распространенность расстройств поведения у детей и подростков в среднем составляет 1%-10% (С. В. Гречаный, А. Ю. Егоров).

Цель данной статьи заключается в изучении специфики эмоционального интеллекта при нарушениях поведения детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала. В психологических исследованиях эмоциональные и поведенческие нарушения имеют разную классификацию. Одну из наиболее крупных групп пациентов в детских психиатрических учреждениях представляют замкнутые, конфликтные, неуступчивые дети, которые прогуливают образовательные организации, врут о том, где находятся, отказываются приходить домой к определенному времени, крадут деньги у родителей и так далее. Как правило, таким детям ставятся следующие диагнозы: оппозиционно-вызывающее расстройство (ОВР (ODD)), расстройство поведения (РП (CD)), деструктивное расстройство поведения (ДРП (DBD)). Однако, в данной работе, термин «расстройство социального поведения» относится только к детям, страдающим от оппозиционно-вызывающего расстройства или расстройства поведения [1].

У страдающих ОВР и РП много общего. К примеру, их поведение социально неприемлемо, они причиняют беспокойство скорее другим, чем себе (т.е. они экстернализируют свои проблемы), им сложно учиться на своем опыте, и зачастую они мужского пола. Здесь ОВР и РП описываются вместе, чтобы подчеркнуть их сходства и различия и избежать ненужных повторений.

В диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам 5-го издания (DSM-5) приведены лишь незначительные изменения по отношению к расстройству социального поведения – критерии для диагностики остались теми же, но были перегруппированы. В нем ОВР и РП находятся в главе «Деструктивные и связанные с потерей импульс-контроля расстройства поведения» вместе с такими состояниями, как периодическое

взрывное расстройство, пиромания, kleптомания и диссоциальное расстройство поведения ДРП (ASPD). Подобная перегруппировка предполагает, что все эти состояния – включая проблемы с самоконтролем, направленные на других людей – это часть одного континуума, где ОВР на одном конце, а ДРП на другом [4].

В то время как критерии для диагностики ОВР не изменились, в DSM-5 симптомы сгруппированы в три типа: гневливое / раздражительное настроение, конфликтное/вызывающее поведение и мстительность; все это подчеркивает эмоциональные и поведенческие аспекты синдрома. В DSM-IV диагноз «расстройство поведения» исключал диагноз «оппозиционно-вызывающее расстройство», в DSM-5 данного исключения нет. Следовательно, пациент может страдать от обоих расстройств одновременно. Критерии для РП остаются такими же, как в DSM-IV, но в DSM-5 было добавлено уточнение «с ограниченными просоциальными эмоциями». Это уточнение применяется к пациентам с РП, которые проявляют черствый и незэмоциональный стиль межличностного общения в разных ситуациях и отношениях.

В DSM-5 группировка симптомов ОВР в подгруппы гнев / раздражительность и конфликтность / вызывающее поведение подтверждается исследованиями, показывающими, что эти виды поведения, как правило, встречаются вместе и за ними следует, соответственно, далее интернализирующее и экстернализирующее поведение [3].

DSM-III разделило РП на четыре подгруппы в зависимости от того, социализированы ли дети или недостаточно социализированы, агрессивны или неагрессивны (например, социализированы / агрессивны; социализированы / неагрессивны). Это было изменено в DSM-III-R на «одионый тип» и «групповой тип». DSM-IV классифицировало РП в соответствии с возрастом первого проявления (типы «детский» и «подростковый»), в зависимости от того, присутствовали ли симптомы расстройства до 10 лет). DSM-5 сохраняет те же два типа и добавляет дополнительное уточнение «с ограниченными просоциальными эмоциями».

Базовые диагностические признаки расстройства поведения остаются в DSM-5 без изменений: повторяющееся, носящее систематический характер поведение, нарушающее основные права других людей или социальные правила, о чем свидетельствует наличие хотя бы трех из 15 диагностических критериев, сохраняющихся в течение предыдущих 12 месяцев.

МКБ-10 описывает четыре основных подтипа расстройств поведения: ограниченные семейным контекстом, несоциализированные, социализированные и вызывающее оппозиционное расстройство поведения [6].

Таким образом, определяем эмоциональный интеллект при нарушениях поведения детей дошкольного возраста, как стойкую способность ребенка к определению эмоциональных состояний (собственных и собеседников), признаками которой является: динамика эмоциональных проявлений ребенка, способность определять позитивные и негативные эмоции партнера (независимо от пола и возраста), склонность к эмпатии, возможность распознавать свои эмоции различного оттенка, проводить анализ этих эмоций, делать выводы относительно ежедневных ситуаций, которая имеет характеристику стойкого типа асоциального, агрессивного или

демонстративного поведения. Данное поведение в самой крайней степени имеет форму стойкого нарушения соответствующих возрасту социальных норм. Это может проявляться в частых и сильных для возрастной нормы вспышках гнева; постоянных спорах со старшими; частом отказе от выполнений требований взрослых или нарушении правил; часто специально совершает действия, которые досаждают другим людям; имеет экстернальный локус контроля, обидчив и его легко обидеть, часто бывает сердит, злобен и мстителен имеет склонность к обману и нарушениям обещаний для получения выгоды или уклонения от обязательств; склонен к дракам.

Диагноз основывается на таких образцах поведения: частые и тяжелые вспышки гнева, необычно частые для своего возраста, частые споры со взрослыми, активный отказ от выполнения требований взрослых и нарушения правил, часто затевает драки (сюда не относятся драки с сиблингами), использование оружия, которое может нанести серьезный физический вред окружающим (например, клюшку, кирпич, разбитую бутылку, нож, огнестрельное оружие); остается на улице, когда уже темно, несмотря на родительские запреты (начало в возрасте до 13 лет); проявляет физическую агрессию к окружающим (например, связывает жертву, наносит ей порезы или ожоги); проявляет физическую жестокость к животным; преднамеренно разрушает чужую собственность (кроме поджогов); преднамеренно разводит огонь с риском или намерением причинить серьезный ущерб; крадет ценные предметы не на виду у жертвы или из дома или из других мест (например, кражи в магазинах, кражи со взломом); частые прогулы школы, начиная в возрасте до 13 лет; побеги из дома родителей или опекунов, по меньшей мере дважды или один раз, но больше, чем на одну ночь (сюда не включаются случаи ухода из дома для уклонения от грубого физического или сексуального обращения); совершает преступления на виду у жертвы (включая выхватывание кошельков, вырывание сумок); принуждает другого к половой деятельности; частые проявления задиристого поведения (например, преднамеренное причинение боли, унижение, мучение); проникает в чужие дома или автомобили. Любая из этих категорий при ее выраженности является достаточной для постановки диагноза; но изолированные диссоциальные акты не являются основой для диагноза. Критерии исключения включают нечастые, но серьезные лежащие в основе нарушений поведения состояния, такие, как шизофрения, мания, общее расстройство развития, гиперкинетическое расстройство и депрессия [3].

Поведение деструктивного характера является достаточно распространенным у детей, однако по мере взросления часто исчезает. Однако, большинство исследований показывают, что симптомы РП являются скорее стойкими, чем изменчивыми. Черствые-неэмоциональные черты могут быть выявлены уже в возрасте 2 лет и присутствуют примерно у половины детей, чьи симптомы соответствуют критериям РП. Возможно, эти черты в значительной степени ответственны за стабильность РП, хотя они могут меняться по ходу жизни (они остаются примерно у 20-30% молодежи) [5].

Связь между ОВР и РП сложна. У некоторых детей симптомы ОВР впервые проявляются в младенчестве, сохраняются в детстве и часто перерастают в РП после полового созревания. Другие молодые люди проявляют неуступчивость и неповиновение в течение коротких периодов времени, и это

поведение не перерастает в РП; подобное справедливо чаще для женского пола [3]. У некоторых детей оппозиционное поведение проявляется только дома, тогда как у других симптомы проявляются в большинстве случаев вне зависимости от локации. ОВР часто начинается с внутрисемейного контекста и со временем обобщается и влияет на другие аспекты. Взяты вместе, эти и другие уже упомянутые результаты позволяют предположить, что ОВР и РП лучше всего рассматривать как различные, при сильной корреляции, понятия психопатологии на фенотипическом уровне [2].

Оценки распространенности ОВР и РП варьируются в зависимости от населения, диагностических критериев, используемых инструментов оценки, рассматриваемого периода (один определенный период или вся продолжительность жизни) и информатора. Изучение данных анкетирования детей в возрасте от 6 до 17 лет из девяти разных культурных сред показало, что культурные различия слабо влияют на количество правонарушений (1%) и на агрессивное поведение (5%) [54]. ОВР и РП встречаются в два-три раза чаще у мужчин, чем у женщин, хотя это может варьироваться в зависимости от возраста. В более ранних исследованиях предполагалось, что ОВР чаще встречается у детей (это было включено в МКБ-10, где диагноз ОВР не рекомендуется ставить после 10 лет), в то время как РП чаще встречается у подростков. Эпидемиологические данные не соответствуют этой точке зрения; по разным исследованиям распространенность одинакова в обеих возрастных группах [3].

Как уже подчеркивалось, существует немало свидетельств того, что развитие РП связано с низким IQ, особенно это заметно по вербальным компонентам психометрических тестов, по сравнению с общим успехом в решении теста. Дети с ОВР и РП, по-видимому, имеют более низкую чувствительность к наказанию, что может снизить их способность связывать в уме неподобающее поведение и его последствия (результат нарушения выработки условного рефлекса, связанного со страхом, пониженного уровня кортизола как реакции на стресс, гипореактивности миндалины на негативные стимулы, а также измененной нейротрансмиссии серотонина и норадреналина). Они также демонстрируют повышенную чувствительность к вознаграждению, которая вызвана гипореактивностью симпатической нервной системы к стимулам, низкой частотой сердечных сокращений, гипореактивностью орбитофронтальной коры к вознаграждению, а также измененным функционированием дофамина. Эмоциональное состояние, связанное с этими изменениями, может привести к тому, что эти молодые люди будут склонны нарушать правила, совершать правонарушения и злоупотреблять психоактивными веществами (рискованные поступки, поиск новых ощущений), в то время как нарушение исполнительных функций предполагает более слабый контроль над эмоциями и принятием решений [5].

Как можно более тщательное изучение подхода к воспитанию ребенка, взаимодействия между родителями и ребенком, а также его сильных сторон и взаимоотношений со сверстниками будет полезным при планировании и проведении лечения.

Выводы. Особенности эмоционального интеллекта при нарушениях поведения детей дошкольного возраста характеризуются стойким типом

диссоциального, агрессивного или вызывающего поведения. Такое поведение в своей наиболее крайней степени доходит до выраженного нарушения соответствующих возрасту социальных норм, что проявляется в: необычно частых или тяжелых для своего возраста вспышек гнева; частых спорах со взрослыми; часто активно отказывается выполнять требования взрослых или нарушает правила; часто преднамеренно делает вещи, которые досаждают другим людям; часто обвиняет других в своих собственных ошибках или неправильном поведении; часто обидчив или ему легко досадить; часто сердится или негодует; часто злобен или мстителен; часто обманывает или нарушает обещания для получения выгоды или уклонения от обязательств; часто затевает драки.

Резюме. В статье изучена специфика эмоционального интеллекта при нарушениях поведения детей дошкольного возраста. Уточнено, что эмоциональный интеллект при нарушениях поведения детей дошкольного возраста – это устойчивая способность ребенка к различению эмоциональных состояний (собственных и собеседников), индикаторами которых являются: яркость выражения эмоций ребенка, умение идентифицировать положительные и отрицательные эмоции собеседника (независимо от пола и возраста), способность ребенка к эмпатии (наличие эмпатической чувствительности), способность ребенка распознавать свои собственные положительные и отрицательные эмоции, анализировать их, делать выводы и действия для различных повседневных ситуаций), которая характеризуется стойким типом диссоциального, агрессивного или вызывающего поведения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, нарушения поведения, дети дошкольного возраста.

Summary. The article examines the specifics of emotional intelligence in preschool children's behavior disorders. It is clarified that emotional intelligence in preschool children's behavior disorders – it is a steady the child's ability to discern emotional States (their own and the interlocutors), indicators which are: the brightness of the expression of emotions of the child, the ability to identify positive and negative emotions of the interlocutor (regardless of gender and age), the child's capacity for empathy (the presence of empathic sensitivity), a child's ability to recognize their own positive and negative emotions, analyze them, draw conclusions and actions for a variety of everyday situations), which are characterized by persistent type dissociating, aggressive or defiant behavior.

Keywords: emotional intelligence, behavioral disorders, preschool children.

Список литературы:

1. Гиниятуллина, Э.Д. Развитие эмоционального интеллекта дошкольника / Гиниятуллина Э.Д. // *Universum: психология и образование*. – 2019. – № 2 (56). – С. 9-11.
2. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации : избранные научные статьи. – Прага : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2017. – 122 с. DOI: 10.24045/book.2017.
3. Расстройства личности и поведения у детей : учебник для вузов / В. А. Дереча [и др.] ; под редакцией В. А. Деречи. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 247 с.

4. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Washington, DC, American Psychiatric Press, 2013. – 212 p.

5. Frick, P.J. & Viding, E. Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. Development and Psychopathology. – № 21. – 12009. – P. 111-1131.

6. Piquero, AR, Farrington, DP, Fontaine, NG, et al.: Childhood risk, offending trajectories, and psychopathy at age 48 years in the Cambridge study in delinquent development. // Psychol Public Policy Law. – №18. – 2012. – P. 577-598.

УДК 37.013.77:[616.89-088.44:004.77]

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Хитрова Анна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Бударина Оксана Петровна, обучающаяся 3 курса магистратуры, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Постановка проблемы. Современный глобальный мир, все сферы деятельности человека развиваются в эпоху информационно-коммуникативных и компьютерных технологий, где Интернету отводится одна из важнейших ролей. С каждым годом эксперты отмечают увеличение количества пользователей всемирной паутины. Причем возраст пользователей движется не сторону увеличения, а постоянного снижения. Так, подростки становятся наиболее активной возрастной группой, представленной в Интернете. Повышенный интерес сетей Интернет со стороны подростков объясняется широким спектром возможностей – это общение, познавательная деятельность, игра. Виртуальный мир, в который погружаются молодые люди, практически вытесняет реальность. Безусловно, если процесс постоянного «погружения» в виртуальный мир не контролировать, это может привести к различным аддикциям у подростков. Именно поэтому целесообразно проводить профилактическую работу по интернет-зависимости.

В условиях современной модернизации российского образования особое место занимает проблема медиабезопасности обучающихся, то есть «состояние защищенности, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному и нравственному развитию (Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»))» [3].

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514 н) одной

из трудовых функций, выполняемых педагогом-психологом является «Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)» [5].

В такой связи, деятельность педагога-психолога носит определяющий характер, так как именно он может организовать работу по профилактике интернет-зависимости у подростков, наладить совместную деятельность с социальными педагогами, учителями-предметниками и родителями.

Анализ исследований и публикаций. Исследователи изучали различные аспекты проблемы интернет-зависимости, а именно: вопросы аддиктологии и психологии зависимостей рассматривали в своих трудах В. Д. Менделевич, Н. А. Сирота; особенности девиантного поведения – А.Е. Личко; психологические факторы риска интернет-зависимости среди зарубежных и отечественных авторов изучали S. E. Caplan, S.-H. Chen, M. Griffiths, J. Grohol, K. S. Young, N. A. Shapira, A. E. Войскунский, А. Ю. Егоров, О. В. Литвиненко.

Вопросам профилактики интернет-зависимости у подростков посвящены современные диссертационные исследования, среди которых можно выделить следующие: А. А. Антоненко «Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности и профилактика» [4], О. В. Завалишина «Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости» [3]. Как отмечает О. В. Завалишина «... педагогических исследований, посвященных острой проблеме формирования Интернет-зависимости современных подростков, крайне мало. Так, Ф. А. Саглам исследует педагогические условия коррекции Интернет-зависимости у подростков, В. Н. Друзин изучает эффективность педагогической профилактики игровой компьютерной зависимости подростков, Л. И. Колесникова занимается вопросом изучения педагогических условий профилактики игровой зависимости среди подростков, В. А. Фролов рассматривает педагогические условия профилактики виртуальной аддикции старших школьников» [3].

Цель данной статьи заключается в раскрытии специфики деятельности педагога-психолога по профилактике интернет-зависимости у подростков.

Изложение основного материала. Деятельность педагога-психолога в образовательной организации осуществляется в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514 н). Так, одной из трудовых функций, выполняемых педагогом-психологом является «Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)».

Профилактика – комплекс мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья и включающих в себя формирование здорового образа жизни, предупреждение возникновения и (или) распространения заболеваний, их раннее выявление, выявление причин и условий их возникновения и

развития, а также направленных на устранение вредного влияния на здоровье человека факторов среды его обитания (ФЗ №323 от 21.11.2011).

Как указывает Л. В. Мардахаев, «профилактика – это использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании. Профилактика предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность, что особенно важно в работе с активно формирующейся личностью» [4].

Профилактика аддиктивного поведения подростков – «актуальная проблема общества, стремящегося обеспечить себе здоровое будущее, рассматривается как комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих возникновению аддиктивного поведения, предупреждения развития и ликвидация негативных личностных, социальных и медицинских последствий такого поведения» [2, с. 151].

Таким образом, под профилактикой интернет-зависимости у подростков мы понимаем комплекс мер психолого-педагогического характера, осуществляемых педагогом-психологом с целью информирования, формирования сознательного отношения к нахождению в сети интернет.

В социально-педагогической и психологической деятельности педагога-психолога особое место занимает первичная профилактика интернет-зависимости у подростков.

Первичная профилактика носит информационный характер, так как направлена на формирование у личности неприятие и категорический отказ от определенных стандартов поведения и негативных привычек.

Первичная профилактика – это действия, направленные на недопущение первых проб, предупреждение распространения чрезмерного увлечения социальными сетями, интернет-играми. Включает раннее выявление лиц, входящих в группы риска, мотивационное консультирование детей и подростков, направленное на изменение дезадаптивных форм поведения, семейное консультирование.

Задачи первичной профилактики, решаемые педагогом-психологом в психолого-педагогической деятельности:

1. Внедрение позитивной профилактики в школьные уроки, наличие пособий по профилактике и включение уроков в школьное расписание; создание групп самопомощи учеников; программы для подготовки школьных лидеров среди учеников и родителей.

2. Работа с родителями (дать родителям необходимую информацию по проблеме, способствующую эффективному социально-поддерживающему и развивающему поведению; оказать помощь в осознании собственных семейных и социальных ресурсов).

3. Работа с педагогическим коллективом (подготовка специалистов, способных проводить уроки по позитивной профилактике в школах и по появлению группы риска) [7].

Данный тип предусматривает профилактику причин и последствий интернет-зависимости. Это можно осуществить через проведение групповых дискуссий на темы, связанные с зависимым поведением. Результатом таких занятий должно являться формирование группового мнения, которого будут придерживаться все участники группы.

Кроме дискуссий возможны и другие формы работы: проведение ролевых игр, в ходе которых проживаются и проигрываются основные ситуации, связанные с негативным влиянием Интернета и давлением сверстников. В ролевой игре, направленной на профилактику интернет-зависимости, можно достичь личностного развития ребенка, навыкам общения в коллективе.

Основные социальные умения, которые может сформировать педагог-психолог в подростковой группе, это: умение четко формулировать аргументы против влияния интернета и умение противостоять давлению сверстников.

Формы работы: диспут, в котором происходит обмен информацией о вреде Интернета, где педагог-психолог выступает в роли арбитра; деловая игра; экскурсия; беседа [6].

Вторичная профилактика имеет целью выявления негативных изменений в поведении человека, ограничения распространения отдельных негативных явлений, имеющих место в обществе или социальной группе.

Главной целью вторичной профилактики является изменение дезадаптивных и псевдоадаптивных моделей поведения риска на более адаптивную модель здорового и безопасного поведения в сети Интернет.

По своей направленности на контингент риска (молодые люди, подростки, а также лица с высокой степенью риска возникновения зависимостей) вторичная профилактика является массовой, индивидуальной в отношении коррекции поведения отдельных лиц. Она включает в себя как социальные, психологические меры специфического и неспецифического характера.

Задачи вторичной профилактики, осуществляемые педагогом-психологом:

1. Работа с подростками групп риска (выявление зависимостей, наблюдение у специалистов; создание программ для работы с ними).

2. Работа в центрах реабилитации совместно с другими специалистами, где все методы психотерапевтической работы направлены на социализацию и адаптацию (тренинги повышения самооценки, уверенности в себе, снятие напряжения, психотерапия творческим самовыражением и т.д.).

3. Работа с родителями данной группы (лекционные и практические занятия, оказывающие профессиональную психолого-педагогическую помощь нуждающимся родителям; создание групп взаимопомощи, обучение навыкам социально-поддерживающего и развивающего поведения в семье и во взаимоотношениях с детьми) [7].

Третичная профилактика – это комплекс социальных, образовательных и психологических мероприятий, направленных на восстановление личностного и социального статуса человека, возвращение его в семью, образовательное учреждение, к общественно полезной деятельности.

Третичная профилактика интернет-зависимости у подростков направлена на восстановление личности и ее эффективного функционирования в социальной среде после соответствующей коррекционной работы, уменьшения вероятности возвращения к зависимости.

Главной целью третичной профилактики является формирование социально-поддерживающей и развивающей среды (социально-поддерживающие и терапевтические сообщества, локальные и территориальные программы, программы на рабочих местах, социальные программы, альтернативные зависимому от Интернета поведению).

На этапе третичной профилактики для педагога-психолога важно организовать свободное время подростков, поскольку бессодержательный досуг является ведущим фактором риска в развитии интернет-зависимости. Необходима своеобразная яркая реклама деятельности кружков, секций, клубов, детских и юношеских организаций, чтобы подросток мог выбрать себе занятие по душе. Педагог-психолог должен знать интересы, склонности и увлечения подростка и помочь ему организовать содержательный досуг.

В силу психологических особенностей возраста важно развивать для подростков коллективные групповые формы досуга. Следует учитывать, что наибольший интерес подростки, особенно с девиантным поведением, проявляют не к интеллектуальной деятельности, а к занятиям спортом. Поэтому необходимо всячески поощрять занятия в спортивных секциях, организовывать походы, спортивные состязания, школы выживания.

Психопрофилактическая работа может входить в комплекс мероприятий всех трех уровней. Считается, что она наиболее эффективна в форме воздействия на условия и причины, вызывающие девиантное поведение, на ранних этапах появления проблем.

В свою очередь, О. В. Завалишина в диссертационном исследовании «Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости» анализируя мировую практику оказания помощи интернет-аддиктам, выделяет следующие направления работы:

«1. Просветительская работа в различных учебных заведениях, которая помогает всем участникам образовательного процесса понять губительные последствия Интернет-зависимости;

2. Психологическое консультирование Интернет-аддиктов, родственников Интернет-зависимых школьников, куда входит использование «Горячей линии» для неотложной помощи аддиктам;

3. Контроль за посещением Интернета детьми и подростками;

4. Технологические методы контроля использования Интернета школьниками, куда входит внедрение контентных фильтров, которые закрывают доступ подросткам к сайтам расистской, антисемитской и неонацистской направленности, а также к порно-ресурсам; фильтрующие программы различных вариантов для школьных компьютеров.

5. Медикаментозное лечение Интернет-аддиктов» [3].

Кроме этого, О. В. Завалишиной сформулированы принципы организации педагогической поддержки подростков, склонных к Интернет-зависимости, которые, по нашему мнению, всецело отражают специфику деятельности

педагога-психолога по профилактике интернет-зависимости у подростков. К данным принципам относятся:

«1. Принцип принятия подростка, склонного к Интернет-зависимости, как данности заключается в том, что педагогам, родителям необходимо принять тот факт, что их ученик, ребенок склонен к этому виду зависимости, и постараться выяснить причины этого и устранить их. Данный принцип основан на отказе от публичной критики и критиканства в адрес подростка, выявлении его положительных качеств и выстраивании взаимодействия с ним, ориентированного на развитие положительного в подростке. Ведущую роль в реализации этого принципа выполняет педагог-психолог, который ведет просветительскую работу с родителями, педагогами, подростками об основных причинах Интернет-зависимого поведения, его последствиях и способах предупреждения» [3].

«2. Принцип активной включенности подростков, склонных к Интернет-зависимости, в социально-значимые виды деятельности. Активность участников подразумевает включенность в интенсивное межличностное взаимодействие каждого из членов группы, их исследовательскую позицию. Без активного участия подростков в мероприятиях невозможно будет достичь главной цели – преодоления Интернет-зависимости, поскольку ориентиром является «замещение» аддиктивного процесса (пребывания в Интернете, социальных сетях и играх в режиме on-lain) социально-ориентированными и социально-значимыми видами деятельности» [3].

«3. Принцип дифференциации (от лат. различие) предполагает коррекционную работу с подростками, склонными к зависимости от Интернета, профилактическую работу с ними, информационно-просветительскую работу с подростками, имеющими отклонения в поведении и не имеющими отклонений в поведении. Типологическая дифференциация направлена на организацию коррекционной работы с различными типами подростков, склонных к Интернет-зависимости. Возрастная дифференциация учитывается при выборе коррекционных средств в работе с детьми разного возраста. Дифференциация обеспечит эффективное преодоление склонности подростков к Интернет-зависимости» [3].

«4. Принцип коллективного сотрудничества и взаимодействия подразумевает постоянное совместное общение, взаимодействие всех участников эксперимента, что будет способствовать формированию доверительной обстановки, сплочению учащихся. Сплоченность подразумевает, что участники действуют слаженно, координируя собственные действия с действиями окружающих. Коллективное сотрудничество и взаимодействие способно переориентировать подростка, увлеченного Интернетом, с узкоэгоистических установок удовлетворения индивидуальных мотивов «побродить по Интернету» на социально-ориентированные способы коммуникации и восстановление отношений дружбы и товарищества» [3].

«5. Принцип сознательности подростков – осознание учащимися важности и необходимости всех проводимых мероприятий и результатов, к которым они могут прийти при успешном выполнении всех требований.

6. Принцип единства усилий школы, семьи и общественности в педагогической поддержке подростков, склонных к Интернет-зависимости,

определил стратегию и тактику деятельности субъектов воспитания в решении задач и отборе содержания деятельности» [3].

Таким образом, знание вышеперечисленных принципов обеспечит эффективность организации деятельности педагога-психолога по профилактике интернет-зависимости у подростков, позволит осуществить выбор наиболее адекватных форм и методов организации социально-значимой деятельности с учащимися, осуществлять эффективное взаимодействие и сотрудничество субъектов организуемого процесса.

Выводы. Основными направлениями работы педагога-психолога по профилактике интернет-зависимости у подростков являются: просветительская работа, которая помогает всем участникам образовательного процесса понять губительные последствия интернет-зависимости; психологическое консультирование интернет-аддиктов, родственников интернет-зависимых школьников, куда входит использование «Горячей линии» для неотложной помощи аддиктам; контроль за посещением интернета детьми и подростками; технологические методы контроля использования интернета школьниками, куда входит внедрение контентных фильтров, которые закрывают доступ подросткам к сайтам различной негативной направленности; фильтрующие программы различных вариантов для школьных компьютеров и медикаментозное лечение Интернет-аддиктов».

Резюме. В статье описана специфика деятельности педагога-психолога по профилактике интернет-зависимости у подростков. Кроме этого, авторами раскрыты основные социально-педагогические направления профилактической работы интернет-зависимости у подростков.

Ключевые слова: профилактика, интернет-зависимость, педагог-психолог, профессиональный стандарт.

Summary. The article describes the specifics of the activity of a teacher-psychologist for the prevention of Internet addiction in adolescents. In addition, the authors reveal the main socio-pedagogical directions of preventive work of Internet addiction in adolescents.

Keywords: prevention, Internet addiction, teacher-psychologist, professional standard.

Список литературы:

1. Бабаева, Ю.Д., Войскунский, А.Е., Смылова, О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Херра-Можайск, 2000. – С. 11-39.
2. Бурова, В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств: автореф. дис. ...канд.мед. наук/ В.А. Бурова. – Новосибирск, 2004. – 24 с.
3. Короленко, Ц.П. Аддитивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 1991. – № 1. – С. 8-15.
4. Олиференко, Л.Я., Шульга, Т.И., Дементьев, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьев. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
5. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной

защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514 н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gppc.ru/work/standard/psy/>.

6. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., Розум, С. И. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.; Питер, 2002. – 432 с.

7. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика. Учебное пособие / Под общ. ред. В. А. Слостенина. – М.: Школа-Пресс. – 2001. – 256 с.

8. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

УДК 37.018.262:316.362-058.85537.018.262:316.362-058.855

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

*Шведун Анастасия Константиновна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Одним из важнейших принципов семейного законодательства Российской Федерации является право человека жить и воспитываться в семье. Данное право провозглашено в статье 54 Семейного кодекса РФ. К сожалению, ввиду ряда причин, ребенок не всегда может воспитываться кровными родителями. Для таких случаев в России созданы различные формы замещающих семей. Одна из них – приемная семья. Приемной семьей признается опека или попечительство над ребенком или детьми, которые осуществляются по договору о приемной семье, заключаемому между органом опеки и попечительства и приемными родителями или приемным родителем, на срок, указанный в этом договоре.

Воспитание ребенка в семье, тем более приемного, непростая задача. Его воспитание должно стать профессиональным делом. Социальный педагог не может решить за семью все проблемы, он должен лишь активизировать ее на решение семейных проблем, добиться осознания возникшей проблемы, создать условия для ее успешного решения. Социально-педагогическая деятельность с семьей будет эффективна, если она будет основана на комплексном подходе.

Анализ исследований и публикаций. Отдельные аспекты вопросов социально-педагогической деятельности с приемной семьей раскрыты в трудах таких авторов как: М.В. Антокольская, К.Г. Бернаккиа, З. Гаджиева, М. П. Мельникова, С.А. Расчетина, Е.Н. Соловьев, Т.П. Стоматова, Д. А. Шаповалов, А.В. Фофанова и др.

Целью статьи является изучение направлений деятельности социального педагога в приемной семье.

Изложение основного материала. Важным направлением деятельности социального педагога является работа с социальным окружением детей из приемных семей по их адаптации, повышению социального благополучия, статуса, гармонизации социальных отношений.

Отношение к таким детям в социуме конструируется посредством следующих факторов [1, с. 98]:

- нравственно-нормативный эталон – зависимость отношения от их социальной значимости, социальной защищенности прав, свобод и функций;
- стереотипизация и позиционирование образа ребенка в приемной семье различными социальными институтами (СМИ, академический дискурс, художественный дискурс и др.);
- содержание и динамика межпоколенных отношений – преемственность культуры, морали, форм взаимоотношения с приемной семьей, транслируемых основными агентами воспитания (семья и образовательные организации);
- включенность детей в социальное и личностное бытие как полноценных и неотъемлемых его участников.

Работа с данными факторами и определяет содержание деятельности социального педагога по социальному принятию и адаптации детей в приемных семьях.

Приоритетным полем деятельности социального педагога является семья как первый уровень формирования отношения к новым членам семьи. Ее значение трудно переоценить, так как все последующее восприятие любого явления обусловлено прошлым опытом (апперцепцией, как антропологическим механизмом формирования отношения). Семья является не только хронологически первым, но и наиболее интимным уровнем отношений между различными поколениями, в рамках которой все поколения делают вклад друг в друга и совместно используют плоды этого вклада. По тому, какое место в семье занимает приемный ребенок, можно судить «о дистанции и плотности взаимодействия между поколениями, об их потребности друг в друге и в целом о том, как люди представляют себе совместное проживание.

Согласно заключениям А.В. Мудрика, социально-педагогическое сопровождение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации ребенка и определение перспектив его личностного роста [3, с. 53].

На этапе интеграции приемного ребенка в семью обычно выделяют 3 уровня сопровождения:

1) базовый уровень – целью работы специалистов считается способствование прохождению благополучной адаптации приемной семьи, оказание всем ее членам психолого-педагогической поддержки. Сопровождение на данном уровне позволяет дать возможность для большинства приемных родителей получить в области развития, воспитания приёмных детей базовые психолого-педагогические знания, а самим детям – психолого-педагогическую поддержку и помощь в сложных ситуациях взаимодействия в семье и коллективе. Работа по сопровождению на базовом уровне ориентирована на предупреждение кризиса;

2) экстренный уровень сопровождения поддержки семье нацелен на оказание помощи приемным семьям при возникновении угрозы распада семейных связей. Семьи получают услуги в форме психологического обследования ситуации семейного кризиса, персонального социально-педагогического, психологического и правового консультирования членов семьи, психолого-педагогической коррекции;

3) кризисный уровень – ведущей потребностью становится помощь в урегулировании семейной ситуации. Применяется социально-психологический патронаж в качестве основной технологии работы с семьей.

Психологическая составляющая социально-педагогического сопровождения включает в себя также 2 компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию. Поддержка ориентирована на создание благоприятного климата в семье чаще всего в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье есть психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его физического и нервно-психического состояния. К этому виду насилия относятся: оскорбление ребенка, запугивание, унижение его достоинства и чести, нарушение доверия.

Посредническая составляющая социально-педагогической помощи делится на три элемента: помощь в координации, организации и информирование:

- помощь в координации направлен на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблем конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней.

- помощь в организации ориентирована на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию благотворительных аукционов, клубов по интересам, организацию конкурсов, семейных праздников и др.

- помощь в информировании ориентирована на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования. Вопросы могут касаться жилищного, семейно-брачного, трудового, гражданского законодательства, пенсионного, прав детей, женщин, а также проблем, которые существуют внутри семьи [2, с. 102].

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение считается важной и неотъемлемой составляющей жизни семей, взявших на воспитание детей, лишенных родительской опеки и (или) детей-сирот. В своей работе каждый социальный педагог должен ориентироваться на действующие требования законодательства, опыт работы социальных педагогов и ситуацию в каждом конкретном случае. В связи с этим сопровождение должно быть четко организовано и спланировано, ведь от качества работы социального педагога будет зависеть благополучная жизнь ребенка в приемной семье. Для улучшения правовой грамотности родителей в приемных семьях возможно использовать опыт совместных семинаров с привлечением специалистов в области опеки и защиты прав детей и приемных родителей с разбором конкретных сложных ситуаций.

Следующие формы работы, которые социальный педагог может использовать в процессе социальной адаптации детей из приемных семей – это психодрама и социально-психологический тренинг.

Психодрама – это «метод группового взаимодействия, где используется ролевая игра, во время которой создаются необходимые условия для спонтанного выражения детьми, оставшимися без попечения родителей, чувств, которые связаны с важными для них проблемами. Во время психодрамы создаются условия для переосмысления личностью собственных проблем и конфликтов, преодоление неконструктивных поведенческих стереотипов и способов эмоциональной реакции, формирование адекватных приемов поведения».

Далее рассмотрим социально-психологический тренинг – это одновременно эффективная форма освоения знаний, инструмент для формирования умений и навыков, форма расширения опыта поведения, интересный процесс познания себя и других, полностью охватывает весь потенциал детей, оставшихся без попечения родителей: уровень и объем их компетентностей (социальной, эмоциональной и интеллектуальной), самостоятельность, способность к принятию решений, взаимодействию с окружающими и т. д. В тренинге широко используются методы, которые направлены на стимулирование взаимодействия участников. Все они имеют название интерактивные техники и обеспечивают взаимодействие детей-сирот. Тренинг содействует интенсивности обучения, результат которого достигается благодаря собственной активной работе участников. Знания не подаются в готовом виде, а становятся продуктом активной деятельности самих детей. В центре внимания – самостоятельное обучение участников и интенсивное их взаимодействие. Ответственность за результативность учебного процесса несут в одинаковой степени и социальный педагог, и каждый участник тренинга. После завершения тренинга не все его результаты осмысливаются участниками сразу. В полной мере эффект тренинга проявляется позже, когда участники будут применять усвоенные знания и изменения на практике повседневной реальной жизни [3, с. 142].

Такая форма работы как социально-психологическая консультация в процессе социальной адаптации детей из приемных семей ориентирована на стимулирование их к саморазвитию, овладение нормами и правилами поведения и др. На первом этапе социальный педагог исследует проблемы детей. На втором – стремится точно охарактеризовать проблему, которая позволяет понять причины дезадаптации, а иногда и показать способы ее решения. Следующие действия в консультации – обсуждение и выбор возможных способов решения проблемы дезадаптации при условии активного участия детей в этом процессе. На следующем этапе происходит реализация задуманных действий, и последняя стадия заключается в том, что социальный педагог и воспитанник оценивают полученные результаты.

Выводы. В сопровождении выделяются следующие направления деятельности социального педагога, призванных способствовать социальной адаптации приемных детей и формированию позитивного отношения к жизни различными социальными институтами: формирование адекватной картины жизнеустройства в приемной семье для поддержки активной позиции, его права на свободный и самостоятельный выбор стратегии поведения; способствование использованию собственных ресурсов и потенциала мегаполиса на основе активного участия в общественной жизни, развитию патриотических чувств,

которые являются важнейшим направлением развития гражданского общества и формой межпоколенного объединения; стимулирование разработки программ, направленных на укрепление межпоколенных связей, основанных на принципе зависимости всех возрастных групп в современном мультипоколенном обществе, как на семейном, так и на институциональном уровне; способствование формированию позитивного имиджа приемной семьи с привлечением СМИ, обеспечивая систематические, научно-обоснованные публикации, освещающие все стороны жизнедеятельности «обычного» приемного ребенка, направленные на преодоление негативных установок в социуме и на подготовку человека к самостоятельной жизни; осуществление программы, направленной на позиционирование межпоколенного взаимодействия как обоюдоважного процесса – обеспечение бытийной целостности семьи, рода, этноса, народа, нации – и создание в социуме возможностей, обеспечивающих данное взаимодействие.

Резюме. В статье рассмотрены направления деятельности социального педагога в приемной семье, выделены основные элементы социально-педагогической помощи. В статье так же рассмотрены уровни сопровождения ребенка в приемной семье.

Ключевые слова: приемная семья, ребенок, сопровождение, консультирование, направления деятельности.

Summary. The article examines the areas of activity of a social teacher in a foster family, highlights the main elements of social and pedagogical assistance. The article also discusses the levels of accompanying a child in a foster family.

Key words: foster family, child, accompaniment, counseling, activities.

Список литературы:

1. Гаджиева, З. Эволюция института приемной семьи в России / З. Гаджиева // Юридический мир. – 2018. – № 8. – С. 50-51.
2. Забалова, Е.Ю. Генезис института приемной семьи / Е.Ю. Забалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 3-1 (55). – С. 141-144.
3. Лаврентьева, З.И. Приемная семья как объект направленности профессиональной деятельности педагога / З.И. Лаврентьева // В сборнике: Педагогический профессионализм в образовании. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ. Новосибирский государственный педагогический университет. – 2015. – С. 245-253.

УДК 101.1:316

ВОСТОЧНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Шевчук Елизавета Андреевна,
аспирант, Куб ГТУ «Кубанский
государственный технологический
университет*

Постановка проблемы. В условиях растущего темпа социальных процессов, сохранять индивидуальные биологические ритмы человеку

становится с каждым днём всё труднее. В связи с этим, проблема психологических условий развития личностной идентичности в настоящее время стоит наиболее остро.

Анализ исследований и публикаций. Личностная идентичность – это единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и жизненных установок личности, осознающей себя субъектом деятельности.

Одним из главных психологических факторов, оказывающих значительное влияние в формировании личностной идентичности, являются ежедневные привычки.

Привычки – это сложившийся способ поведения, осуществление которого в определённой ситуации приобретает для индивида характер потребности [1].

Цель данной статьи развить умение человека формировать устойчивую структуру привычек, анализировать каждую из них в отдельности и в совокупности, заменять деструктивные на конструктивные, так как от этого зависит не только физиологический и психологический климат индивида, но и развитие его личностной идентичности.

Изложение основного материала. В ходе наблюдений замечено, что люди, обладающие средней и высокой жизнестойкостью склонны чаще менять личные привычки, если они не отвечают актуальному развитию ситуации, что способствует высокой адаптивности индивида в социальной среде и, как следствие, осознанию личностной идентичности.

Напротив, люди с низкой жизнестойкостью склонны придерживаться наработанных привычек, так как любое их изменение, даже если оно является логичным и, более того, необходимым, приносит в жизнь вынужденные изменения и стрессы.

Однако оба случая являются стилем взаимодействия человека со средой и могут содержать как негативные, так и позитивные тенденции в образовании привычек [3].

Поэтому важно понимать, что в основе процесса формирования конструктивных повторяющихся способов поведения, лежит самосознание и стремление человеком улучшить свою жизнь.

Так, одним из фундаментальных психологических условий развития личностной идентичности является привычка заниматься восточными энергетическими практиками, цель которых сбалансировать ум и тело человека. Практики даосской йоги и цигуна сосредоточены главным образом на том, чтобы через систему напряжений и расслаблений учить индивида воспринимать окружающую среду как нечто естественное, а также восстанавливать биологические ритмы организма, заменив со временем деструктивные привычки конструктивными.

Процесс занятий восточными практиками способствует не только существенному улучшению физических показателей здоровья, но и психологических, так как в ходе занятий образуются новые нейронные связи, возникающие, благодаря нестандартным положениям тела, которые в повседневной жизни либо отсутствуют, либо используются редко.

Более того, было замечено, что благодаря регулярным занятиям даосской йогой и цигуном, человек способен самостоятельно распознавать застойные психологические проблемы и находить оптимальные пути их решения, не

прибегая к употреблению седативных препаратов и иных стимулирующих или угнетающих нервную систему веществ [2].

Однако, при очевидной пользе и простоте занятий, восточные энергетические практики остаются в стороне от учебного процесса в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях. Данное обстоятельство не только сильно снижает качество обучения школьников и студентов, но и сильно затрудняет процесс личностной идентификации, поскольку приоритеты учащихся зачастую лежат в области получения высоких оценок, что не всегда соответствует осознанному пониманию их надобности.

В ходе опроса учеников старших классов и первых курсов было выявлено, что подавляющее большинство не только имеет пагубные привычки, но и не знает, как правильно структурировать свои основные физические потребности: сон, питание и дыхание, в силу не только отсутствия просвещения в данной теме, но и невозможности снятия умственного и физического напряжения в перерывах между занятиями. Это является главным основанием для серьезных нарушений естественных биологических ритмов учащихся и затруднений личностной идентификации, так как в условиях нарастающего стресса снижается концентрация и падают показатели эффективности целостной работы организма.

На основании проведенного опроса было решено провести эксперимент среди учащихся 11 классов, с целью стабилизировать их жизненные показатели, в условиях повышенного стресса, в виду предстоящего ответственного выбора будущей специализации.

Учащимся было предложено в течение двух недель начинать и заканчивать урок пятиминутным занятием дыхательной практикой цигун.

В ходе эксперимента у учеников значительно повысился уровень стрессоустойчивости, усилилась концентрация, наладился режим питания и сна, а также некоторые, сомневающиеся в выборе будущей специализации смогли принять самостоятельное осознанное решение.

Выводы. Несмотря на позитивную динамику, выявленную в результате эксперимента, нужно продолжать вводить восточные практики в образовательный процесс не только в виде небольших дыхательных упражнений, но и полноценных тренировок на больших перерывах, в специально оборудованных аудиториях и на свежем воздухе, объясняя учащимся важность целостного подхода к обучению.

Резюме. Автором выявлены и описаны формальная и содержательная сторона восточных энергетических практик. Даны расширенные определения терминов «привычки» и «личностная идентичность», исследован теоретический материал по проблематике. Важность включения восточных практик в состав ежедневных привычек во время учебного процесса обусловлена высоким уровнем стресса учащихся, в следствии чего затрудняется осознанный выбор будущей специальности, а также нарушается развитие личностной идентичности. Центром исследования является эксперимент, проведенный среди выпускников общеобразовательной школы, результаты которого показали позитивную динамику и доказали необходимость официального введения ежедневных восточных практик в процесс образования. Именно такое нововведение способствует улучшению качества жизнедеятельности учащихся,

повышению у них уровня стрессоустойчивости, а также развитию личностной идентичности в контексте жизненного пути.

Ключевые слова: привычки, жизнестойкость, цигун, личностная идентичность, обучение, выбор.

Summary. The author identifies and describes the formal and substantive side of Eastern energy practices. Expanded definitions of the terms "habits" and "personal identity" are given, theoretical material on the subject is investigated. The importance of including oriental practices in the daily habits during the educational process is due to the high level of stress of students, as a result of which the conscious choice of a future specialty is difficult, as well as the development of personal identity is disrupted. The center of the study is an experiment conducted among graduates of a general education school, the results of which showed positive dynamics and proved the need to introduce daily oriental practices in the education process. It is this innovation that contributes to improving the quality of life of students, increasing their level of stress resistance, as well as the development of a personal personality in the context of a life path.

Key words: habits, resilience, qigong, personal identity, training, choice.

Список литературы:

1. Берн Э. // Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. – М.: Эксмо, 2016. – С. 352.
2. Хиншун Ян // Древнекитайская философия: эпоха Хань. – М.: Наука, 1990. – С. 60.
3. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – Спб.: Питер, 2006. – С. 256.

УДК 316.624.3

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

*Шкуратько Ксения Васильевна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Фадеева Мария
Владимировна, кандидат психологических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение специфики психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков. Актуальность данной проблемы обусловлена нестабильной социальной ситуацией развития в стране, ослаблением роли семьи, изменением моральных и нравственных норм в обществе. В связи с чем меняются основы и ценности современной системы воспитания и образования, замедленным темпом формируются новые правильные установки в социальной

сфере, которые могли бы способствовать снижению количества таких социально-экономических явлений, как бедность, рост насилия, алкоголизм, наркомания, преступность. Так же актуальность изучения проблемы дезадаптации у подростков обусловлена отсутствием единой законодательной базы и системы в целом, координирующей данную проблему на государственном уровне. Изучение данной проблемы позволит принять меры по усовершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков.

Анализ исследований и публикаций. В отечественной науке различные аспекты дезадаптации подростков были подробно рассмотрены такими авторами, как Ю.А. Александровский, С.А. Беличева, М.В. Битянова, Л. И. Божович, О.С. Газман, М.А. Галагузова, В.П. Кашенко, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, А.А. Налчаджян, А. В. Петровский, А.А. Реан, Л.Д. Столяренко, В.А. Титов, З.К. Трушинский.

Целью данной статьи является изучение специфики психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков.

Изложение основного материала. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович под понятием «дезадаптация» понимают такое психическое состояние, которое возникает как результат несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка в ответ на требования новой конкретной социальной ситуации [6, с. 38].

Т.Д. Молодцова считает, что дезадаптация представляет собой результат неудавшейся адаптации, приводящий к внутренней или внешней (иногда комплексной) дисгармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, которая проявляется во внутреннем дискомфорте, нарушении поведения, взаимоотношений и деятельности» [5, с. 88].

Исходя из исследований С.А. Беличевой под термином «дезадаптация» понимается нарушение взаимодействия индивида с окружающей средой, в результате чего затрудняется его приспособление, как личности к существованию в обществе, в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [3, с. 36].

Е.М. Мастюкова в своих исследованиях отмечает, что дезадаптация – это состояние, характеризующее затруднение человека в адаптации к факторам среды жизнедеятельности, к внутренним факторам [3, с. 53]

Таким образом, в психолого-педагогической литературе в зависимости от природы, характера и уровня проявления выделяются следующие разновидности дезадаптации:

- 1) патогенная;
- 2) психическая (психосоциальная);
- 3) социальная [1, с. 73].

Исходя из осмысления сложности и многогранности предоставленного явления одним из главных направлений работы социального педагога является профилактическая деятельность.

Е.И. Холостова считает, что профилактика предусматривает решение еще не возникших проблем. Поэтому ряд мер принимается задолго до их возникновения. Деятельность, направленная на предотвращение

возникновения, распространения или обострению проблем и негативных явлений называется профилактикой [4, с. 51].

По мнению Р.В. Овчаровой под термином «профилактика» понимается научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на:

- 1) предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в «группу риска»;

- 2) сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;

- 3) содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала [2, с. 63].

Всемирная организация здравоохранения выделяет следующие виды профилактики дезадаптации среди подростков:

- 1) первичную – направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих явление дезадаптации подростков, а также на повышение устойчивости личности к непосредственному влиянию этих факторов;

- 2) вторичную – раннее выявление и реабилитация подростков с нервно-психическими нарушениями, работа с подростками «группы риска»;

- 3) третичную – лечение нервно-психических расстройств у подростков, сопровождающихся нарушениями поведения в виде дезадаптации.

Достаточно важной частью работы социального педагога считается психолого-педагогическое сопровождение профилактики дезадаптации подростков.

Исходя из точки зрения М. Р. Битяновой под понятием «психолого-педагогическое сопровождение» полагается подразумевать интегративную психолого-преподавательскую технологию, содержащую целостную, раскрытую концепцию исследовательских, развивающих, коррекционных, а также педагогических средств, нацеленных на стимуляцию индивидуального развития обучающихся, в том числе и в аспекте профессиональной ориентации и самоопределения [3, с. 24].

По мнению Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, психолого-педагогическое сопровождение – это форма профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение подробно раскрывают цели сопровождения как конкретные результаты развития личности.

Рассматривая сопровождение как целостный процесс деятельности социального педагога, необходимо выделить следующие основные компоненты:

- 1) систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса субъекта образовательного процесса – предполагается, что с первых минут нахождения субъекта в образовательном процессе, начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий личностного роста каждого субъекта;

2) создание социально-психологических условий для развития личности субъекта образовательного процесса – на основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического сопровождения различных субъектов образовательного процесса, определяются условия для успешной социализации и развития;

3) создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи субъектам, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении, а так лицам, взаимодействующим с ними.

Исходя из понимания социальной ситуации развития, ее объективности (какой она реально является) и субъективного (какой она переживается и воспринимается) аспектов, специфика психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания и перестройку их взаимодействия [5, с. 47].

Содержание специфики психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации можно представить, как реализацию различных социальных ролей: посредника, защитника, наставника, помощника, эксперта, советчика, психотерапевта, исследователя. Т.В. Лодкина отмечает, что социальный педагог часто выполняет роль «посредника», связующего звена между детьми и взрослыми, между семьей и государственными службами, организациями, призванными заботиться о нравственном, физическом и психическом здоровье населения [4, с. 67].

Выводы. Анализ социально-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что дезадаптация – это особое психическое состояние подростков, проявляющееся в виде социально неодобряемого поведения, нарушении норм и правил поведения и общения в социуме. Проявления дезадаптации затрагивают все сферы жизнедеятельности подростка – познавательную, преобразовательную, ценно-ориентационную и коммуникативную. Сложность личностных изменений, происходящих с дезадаптированными подростками, глубина разрушения социальных связей и деформации социальных качеств, всесторонность задач их восстановления и коррекции обуславливает необходимость комплексного характера усилий по предотвращению дезадаптации. В связи с этим данное явление нуждается в качественном психолого-педагогическом сопровождении профилактики дезадаптации подростков, которое заключается в нейтрализации и устранении причин дезадаптации, коррекции личности и образа жизни подростков с отклоняющимся поведением, а не в повышении степени контроля и надзора за ними, ужесточении наказаний. Соблюдения всех необходимых условий обеспечит гармоничное развитие личности и минимизирует возникновение девиантных, а в дальнейшем и делинквентных наклонностей.

Резюме. В данной статье раскрыта актуальность изучения специфики психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков, рассмотрено понятие «дезадаптация», «профилактика», «психолого-педагогическое сопровождение», выделена классификация дезадаптации подростков, рассмотрены особенности специфики психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков.

Ключевые слова: дезадаптация, подростковый возраст, профилактика, сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. This article reveals the relevance of studying the specifics of psychological and pedagogical support for the prevention of adolescent maladjustment, considers the concept of "maladjustment", "prevention", "psychological and pedagogical support", identifies the classification of adolescent maladjustment, and considers the specifics of psychological and pedagogical support for the prevention of adolescent maladjustment.

Keywords: maladaptation, adolescence, prevention, support, psychological and pedagogical support.

Список литературы:

1. Бедулина Г.Ф., Погодина Е.К. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: уч.-метод. комплекс. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Мастюкова, Е.М. Комплексная психолого-педагогическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. – М.: Издательство, 2001. – 104 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
6. Холостова, Е.И. Социальная работа с дезадаптированными подростками: Учебное пособие. – М.: Издательство «Торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 386 с.

УДК 37.013.42:347.63

**СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО
ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПРАВ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ В
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Шокот Марина Алексеевна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Хитрова Анна
Викторовна, кандидат педагогических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Профилактика нарушение прав детей тесно связана с низким уровнем правовой и психолого-педагогической культуры их родителей (опекунов). Совместно с этим остро ощущается самодостаточность дошкольных образовательных организациях в решении личных задач, а также их нежелание и неумение устанавливать контакты с родителями и вести взаимодействие с ними по вопросам, связанным с соблюдением прав ребенка.

Социальный педагог – главная действующая личность при проведении профилактической работы. От его квалификации и культуры зависит как соблюдение прав детей в дошкольной образовательной организации, так же и защита от жестокого обращения к детям в семье. Осуществляет профилактическую, диагностическую и коррекционную работу с детьми и их родителями. Ориентирует, консультирует, просвещает, а в случае необходимости и контролирует родителей.

Анализ исследований и публикаций. Проблемами профилактики нарушений прав детей в семье занимаются многие ученые и практики нашей страны. Особый вклад в изучение данного вопроса внесли работы Н.Н. Авдеева, Т.В. Архиреевой, А.Я. Варга, А.Е. Личко, А.И. Спиваковской, А.И. Захарова, Э.Г. Эйдемиллер. В их исследованиях затрагиваются различные области детско-родительских отношений. Одним из направлений изучения ученых являются права ребенка в семье.

Целью статьи является изучение основных аспектов работы социального педагога по профилактике нарушений прав детей в семье в дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала. Под профилактикой предполагаются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые воздействия, нацеленные на предотвращение возможных телесных или же социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту обычного уровня жизни и самочувствия людей, содействие им в достижении установленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов. Первичная профилактика требует комплексного и всеохватывающего подхода, который приводит в действие системы и структуры, способные предотвратить вероятные дилеммы или же решить поставленные задачи.

Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, нацеленных на создание оптимальной общественной ситуации развития детей и подростков и содействующих проявлению всевозможных видов его активности.

К основным видам деятельности социального педагога с семьей относят: просвещение, профилактику, психологическое консультирование, психодиагностику, психокоррекцию.

Психологическая помощь семье – это широкое понятие, включающее в себя теоретические и практические направления. Сущность психологической помощи семьям детей заключается в обеспечении эмоционального, смысловой и экзистенциальной поддержки.

Психологическое консультирование – это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, не имеющему клинических нарушений, но испытывающему проблемы в будничной жизни. Цель консультирования в данной направленности – поддержать и помочь родителям и детям понять происходящее в их жизненном пространстве, предпосылки и пути выхода из сложившейся ситуации.

Суть семейного консультирования состоит в собственно том, что происходит анализ системы взаимодействия в семье, методы разрешения, как внешних, так и внутренних инцидентов. Помощь семье в разрешении ее

проблем конфликтов опирается на систему теоретических взглядов консультанта. Как раз они и определяют выбор способов и технологий.

С точки зрения американских теоретиков и практиков консультирования Р. Брауна и Д. Котлера, работа с семьей, в отличие от индивидуального консультирования, имеет ряд особенностей [1, с. 257].

1. Суть проблемы выделяется не внутри отдельно взятой личности, а в более широком контексте взаимодействия людей.

2. К специалистам в этой области предъявляется больше требований в плане активности, директивности и контроля, чем при индивидуальном консультировании.

3. Семейный консультант обязан быть гибким и прагматичным, а также использовать различные теоретические подходы.

4. В центре внимания консультанта должны быть естественные процессы развития семьи, семейные правила и нормы.

5. При выделении причин события или поведения необходимо выяснить взаимосвязь всех членов семьи.

6. Необходимо учитывать весь жизненный цикл семьи, а также кризисы.

7. Необходимо учитывать культурную составляющую семьи.

8. Практика консультирования, в том числе и семейного, во многом определяется методологическими принципами основных психологических школ, прежде всего пониманием личности, детерминации поведения, источника проблематизации, возможности изменений.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет выделить следующие этапы в консультировании семьи социальным педагогом в вопросах профилактики конфликтов между детьми и их родителями [2, с. 160]:

1. Установление контакта. На данном этапе устанавливается контакт между социальным педагогом и семьей ребенка, на которой создается атмосфера, способствующая достижению доверия между всеми членами участвующими в консультировании.

2. Сбор информации. На данном этапе выявляются проблемы семьи, с точки зрения самой семьи. Очень важно выделить как эмоциональных, так и когнитивные аспекты инциденты, существующие или потенциальные конфликты в семье. Уточнение проблемы должно сопровождаться до тех пор, пока не будет достигнуто одинаковое понимание ее сути у клиента и социального педагога.

3. Определение целей консультирования, психологический контракт. Данный этап подразумевает выяснение представлений клиента о итогах психологического консультирования, достижение единого понимания целей консультирования. То есть выработка единого понимания того продукта, который получится в результате взаимодействия социального педагога и семьи. Заключение договора на консультирование (т.е. контракта о тех правах и обязанностях, которые берет на себя социальный педагог и семья).

4. Выработка альтернативных решений. Сущность данного этапа в явном обсуждении вероятных путей решения проблемы конфликтного поведения, к примеру, одного из членов семьи. Социальным педагогом производятся попытки посодействовать семье найти варианты решения представленной проблемы, выбрать более благоприятные, учитывая, как прошлый опыт, так же

и уровень готовности семьи к принятию перемен, к попытке пойти на компромисс. На данном же этапе подбирается форма, в которой подобранный метод решения может быть проверен членами семьи (моделирование эксперимента, психо-драматические процедуры, ролевые игры).

5. Обобщение. Этап подразумевает подведение итогов работы, обобщаются достигнутые результаты. На данном этапе подводятся выводы работы социального педагога по профилактике конфликтов между родителями и детьми, обобщаются достигнутые во время консультирования результаты. То есть подводятся итоги о том, каких позитивных результатов во взаимоотношениях получилось добиться. В случае, если появляется данная надобность, то производится возврат на прошлые стадии.

Впрочем, выделение этапов в процессе психологического консультирования носит условный характер. В действительности консультация носит более объемный характер.

Таким образом, в рамках деятельности социального педагога по профилактике конфликтов между родителями и детьми психологическое консультирование является неотъемлемой, и даже, основной формой работы.

Психодиагностика производится в три этапа. Первый этап. Выявление детей, имеющих те или иные психологические отклонения. Практика, а также многочисленные изучения демонстрирует, что дети, права которых в семье нарушаются, как правило имеют те или иные проблемы в адаптации (трудности в обучении, неорганизованность, агрессия, неуравновешенность, регулярные смены настроения, неуверенность в себе, проблемы в общении со сверстниками и взрослыми, воровство и т.п.). Метод – экспертная оценка. В роли экспертов выступают педагоги.

Второй этап. Выявление родителей (опекунов), нарушающих права собственных детей, т.е. применяющих к ним телесные наказания или же психическое насилие. Производится диагностика агрессивности детей, имеющих трудности в адаптации, а также выявляются способы воспитательного воздействия, которые используют родители этих детей.

Третий этап. Диагностика сущности воспитания и отношений между родителями в семьях, в которых нарушаются права детей. [3, с. 110]

Выводы. В рамках защиты прав детей социальный педагог осуществляет профилактическую поддержку и коррекционно-реабилитационную помощь, контроль за соблюдением прав детей, и так же, собственно, защиту детей. В системе профилактической деятельности дошкольного учреждения выделяют два направления: меры общей профилактики, обеспечивающие вовлечение всех воспитанников в активную деятельность и меры специальной профилактики, состоящие в выявлении воспитанников и семей, нуждающихся в особом педагогическом внимании и проведении работы с ними на индивидуальном уровне.

Резюме. В статье рассмотрены виды профилактической работы социального педагога с семьей, выделены основные этапы консультирования семьи в вопросах профилактики конфликтов. В статье так же рассмотрены этапы психодиагностики семьи в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: семья, ребенок, профилактика, консультирование, поддержка, дошкольная образовательная организация, защита прав ребенка.

Summary. The article discusses the types of preventive work of a social teacher with a family, highlights the main stages of family counseling in the prevention of conflicts. The article also discusses the stages of family psychodiagnostics in a preschool educational organization.

Key words: family, child, prevention, counseling, support, preschool educational organization, protection of the rights of the child.

Список литературы:

1. Волков, Ю.Г. Социология: учебник / Ю.Г. Волков, В. И. Добренков. – М.: Гардарики, 2013. – 367 с.
2. Липский, И.А. Социальная педагогика: Учебник для бакалавров / И. А. Липский, Л.Е. Сикорская. – М.: Дашков и К, 2016. – 280 с.
3. Лукина, А.К. Социальная педагогика: Учебное пособие / А. К. Лукина. – М.: Инфра-М, 2019. – 240 с.

УДК 159. 923

**ФОРМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВОЧЕК
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА. ИХ КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА.**

*Щекина Алина Васильевна,
обучающаяся, ФГАОУ ВО «Северный
(Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова»*

Постановка проблемы. В настоящее время проблема подростковой агрессии имеет огромный вес в обществе. Агрессия уже стала привычным явлением среди молодежи, имея при этом разрушающий характер для окружающих.

В подростковом возрасте нередко прослеживается рост агрессивности в поведении, который впоследствии проявляется в асоциальных действиях, таких как алкоголизм, наркомания, хулиганство, вандализм, разбой, нарушение общественного порядка и другие. В связи с этим, начала серьезно расти подростковая преступность, также увеличилось количество случаев демонстративного поведения по отношению к сверстникам и взрослым. Начинают возникать новые виды отклоняющегося поведения, где подростки принимают участие в рэке, в различных экстремистских организациях, занимаются проституцией, эскортом и сутенерством.

Анализ исследований и публикаций. О проблеме агрессивного поведения подростков писало немало исследователей (Г. Э. Бреслав, Е. В. Гребенкин, Н. А. Дубинко, Т. Б. Миловидова, А. А. Реан, Л. С. Славина, Е. О. Смирнова, И. А. Фурманов и др.). Но весь этот теоретический анализ исследований говорит об отсутствии четкого терминологического единства и нехватке диагностического инструментария. Именно поэтому данная проблематика достаточно далека от своего разрешения.

Целью данной статьи является выявление форм агрессивного поведения девочек подросткового возраста и как с ними бороться.

Изложение основного материала. В последнее время все больше становится заметна агрессия среди девочек-подростков. Очень часто данный факт жестокости и агрессивного поведения со стороны девочки можно увидеть

в СМИ. Следует привести несколько примеров проявления агрессивного поведения девочек подросткового возраста на территории Архангельской области:

1. В июне 2019 года в редакцию газеты «Правда Севера» поступило шокирующее заявление от жителей Архангельского микрорайона о том, что на Сульфате девочка мучительно убивает животных. Режет, а чаще всего душит.

2. 29 июня 2019 года в Архангельске две шестнадцатилетние девушки под умышленным предлогом привели свою знакомую к железнодорожным путям в Северном округе рядом с улицей Партизанская. Выяснилось, что одна из девочек несколько раз ударила жертву стеклянной бутылкой по голове, осколками стекла по лицу, а затем девочку задушили. Убийство произошло из-за чрезмерной заносчивости девочки-жертвы. Несмотря на то, что обе девочки росли в благополучных семьях и ранее не были замечены в противоправных действиях, их посадили под арест, и им может грозить лишение свободы.

3. В июне 2020 года четырнадцатилетняя девушка из Северодвинска систематически нападала на младших школьников, предъявляла им различные претензии, избивала на потеху своим друзьям и подругам. Одной из последних ситуаций была стычка, в которой девушка нанесла удар в лицо двенадцатилетней девочке. Также девушка применила физическую силу к жительнице дома, которая вышла потребовать выключить музыку, перестать нецензурно выражаться и употреблять алкогольные напитки.

Личность девочки в подростковом возрасте формируется не сама по себе, а с помощью окружающей её среды. Поэтому очень важна роль малых групп, которые помогут подростку во взаимодействии с другими людьми. И прежде всего это касается семьи.

В подростковом возрасте у девочек, также, как и у мальчиков, существуют особые возрастные периоды с более низким и более высоким уровнем агрессии. Выделяются два пика проявления наибольшего уровня агрессивного поведения девочек в 11 лет и в 13 лет. В этом возрасте девочки пытаются закрепить собственное «я», от множества «я» людей, окружающих их. Но сама структура «я» является не до конца разработанной и слабо понимаемой самим подростком. Поэтому на следующем этапе развития самосознания подростка следует расширить содержание собственного «я». В период с 12 до 13 лет девочки имеют ситуативное отрицательное отношение к себе, обуславливаясь оценками окружающих людей, от сверстников до взрослых.

В 14-15 лет девочка начинает сопоставлять свои личностные особенности и формы поведения с конкретными нормами, которые были приняты в референтных группах. Такие группы объединяя девочек-подростков по интересам. В этом случае девочка может легко попасть в плохую компанию, для которой характерно: плохая успеваемость, отсутствие каких-либо увлечений, пренебрежительное отношение к учебе, не выполнение домашних обязанностей и другое. Такие девочки абсолютно не интересуются выставками и театрами, катастрофически мало читают или вообще не читают книги, слушают музыку с нецензурной лексикой, бесцельно проводят время на улице. Зачастую такие девочки очень рано прибегают к употреблению спиртных напитков, курению, вступлению в интимные отношения, нередко и к противоправным действиям: дракам, хулиганским поступкам, мелким кражам.

Анализ исследовательских работ последних лет показывает, что формы, принимающие агрессией у подростков женского пола, должного внимания не привлекали. Уже в более поздних исследованиях были выделены две формы агрессии, которые были более распространены среди женского пола, чем среди мужского пола. Первый тип получил название «косвенная агрессия», а второй тип – «реляционная агрессия» [3, с. 115].

Косвенная агрессия представляет собой разновидность социального манипулирования. Человек с агрессивным поведением побуждает нападать других на жертву. При этом агрессор не лично не участвует в данных нападениях. Таким образом, у человека агрессора есть больше шансов избежать наказания и остаться абсолютно незамеченным. Такие девочки отличаются импульсивностью, недостаточной социализацией и достаточно слабым самоконтролем.

Реляционная агрессия наоборот же проявляется в поведении, которое имеет намеренное причинение вреда дружеским связям сверстников или других. В таких ситуациях зачастую выражается гнев и агрессия со стороны девочки по отношению к сверстникам или другим детям. В некоторых случаях девочки подросткового возраста получают удовольствие от процесса и самих действий,

Существует еще одна форма агрессивного поведения – демонстративная агрессия. В данном случае главной целью девочки-подростка демонстрация себя, привлечение на себя внимания. Очень часто подростки не принимают нормы и правила поведения в обществе, начинают вести себя шумно, демонстративно кричат и обижаются. С помощью такого демонстративного поведения, некоторые девочки хотят показать себя, что они не такие как все, могут делать все что захотят, и им все дозволено, для того, чтобы понравиться противоположному полу.

Нередко демонстративное поведение подростка проявляется через алкоголизацию. Они стремятся быть наравне со своими сверстниками, быть похожими на взрослых, на своих кумиров, которые также употребляют спиртные напитки и не только. Такое поведение может привести подростка к противоправным действиям, асоциальным поступкам. В таком случае, именно девочки, а не мальчики имеют более выраженную грубость по отношению к личности. Они же часто оказываются организаторами различных противоправных действий.

Профилактика и коррекция агрессивного поведения являются одним из приоритетных направлений деятельности социальных педагогов, работников органов внутренних дел, психологов. Существует достаточно много различных методов профилактики агрессивного поведения девочек подросткового возраста. К ним можно отнести: драмотерапию, маскотерапию, фототерапию, музыкотерапию, изотерапию и другие виды арт-терапии.

Для коррекции агрессивного поведения была разработана специальная программа «Работа с агрессивными подростками», с применением метода арт-терапии. Данная программа имеет цель: профилактика конфликтов в подростковой среде, коррекция эмоционального состояния, реагирования и стереотипов поведения, обновление контактов со сверстниками. В ней используются такие формы и методы работы как: игра, тренинговые упражнения, некоторые элементы психогимнастики, также специальные

приемы неигрового типа, которые направлены на выявления лидерства, повышение сплочения коллектива, развития коммуникативных навыков [2, с. 260-261].

Педагог является важным элементом в профилактике агрессивного поведения. В процессе коррекции педагог часто использует ролевую игру, где подросток может попробовать себя в любой роли. После самой игры обсуждаются возможные выходы из конфликтных ситуаций. Не менее важное место в технологии занимает общение с агрессивным подростком. Педагог помогает стать более уверенным человеком, относиться друг к другу с пониманием и терпением, преодолевать конфликтные ситуации, дружить, находить контакт со сверстниками [1, с. 255].

Очень важна работа родителей с агрессивным подростком. Нужно стараться учить ребенка по определенной формуле: «относись к людям так, как хотел бы, чтобы относились к тебе». Также родителю необходимо наполнять мир ребенка положительными и яркими эмоциями, быть внимательным и заинтересованным в жизни ребенка постоянно, радоваться всем его удачам и радостям, поддерживать при неудачах, интересоваться друзьями, возникшими проблемами, проводить время вместе за совместными играми, за обсуждением прочитанных книг, совместно заботиться о домашнем питомце, находиться в постоянном общении, а не только по поводу невыученных уроков или провинностей [4, с. 99].

Выводы. Таким образом, раннее выявление различных поведенческих проблем у девочек подросткового возраста, выявление характера их возникновения и своевременная профилактическая и коррекционная работа, смогут предотвратить десоциализацию подростка.

Резюме. В данной статье рассмотрены 3 формы агрессивного поведения девочек подросткового возраста: косвенная, реляционная и демонстративная. Выявлены особенности подросткового периода девочек. Рассмотрены методы профилактической работы и коррекции агрессивного поведения девочек подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, девочки подросткового возраста, демонстративное поведение, жестокость, коррекция, подросток, профилактика.

Summary. This article considers 3 forms of aggressive behavior of adolescent girls: indirect, relational, and demonstrative. Features of the adolescent period of girls are revealed. Methods of preventive work and correction of aggressive behavior of adolescent girls are considered

Keywords: aggression, aggressiveness, teenage girls, demonstrative behavior, cruelty, correction, teenager, prevention.

Список литературы:

- 1 Багатырова М. Н. Особенности профилактической работы по коррекции агрессивного поведения старшего дошкольника / М. Н. Багатырова // МНКО. – 2018. – №6 (73). – С. 255-256.
- 2 Балакирева, Н. А. Социально-психологическая работа с агрессивными подростками методами арт-терапии в условиях общеобразовательного педагогического образования / Н. А. Балакирева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 258-261.

3 Ионова, В. И. Проблема агрессивности девочек-подростков / В. И. Ионова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2014. – № 2 (16). – С. 113-123.

4 Лукина, М. Л., Шарифулина, И. А. Детская агрессия / М. Л. Лукина, И. А. Шарифулина // Вестник науки и образования. – 2020. – № 15-1 (93). – С. 96-99.

УДК 37.013.42:373.21

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ДОО ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Этгю Дилара Нихатовна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Фадеева Мария
Владимировна, кандидат психологических
наук, доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Значимость данной проблемы прежде всего обусловлена тем фактом, что адаптационный период в дошкольной образовательной организации является важнейшим фактором, влияющим на последующее взаимодействие ребенка с окружающим миром, его сверстниками и стремлению к установлению контакта с иными детьми.

Работа социального педагога является ведущей деятельностью в данном вопросе, так как большинство проблем, с которыми сталкивается ребенок раннего возраста при поступлении в детский сад можно решить только при активном и деятельном участии педагогов, в частности через целенаправленное создания психолого-педагогических условий в рамках основной образовательной программы дошкольного образования.

Анализ публикаций и исследований. Данная проблема исследовалась различными отечественными и зарубежными педагогами и психологами. Среди них можно выделить таких ученых, как В. Г. Асеев, М. П. Будякиш, Т. Н. Вершинина, И. К. Кряжева, А. А. Руссалинова, П. К. Анохин, А. И. Волжин, Ю. К. Субботин В. Франкл, А. Маслоу и др.

По мнению многих ученых, процесс адаптации личности напрямую связан со степенью ее активности. Адаптация может иметь активную и пассивную формы. Основная характеристика активной формы – потребность личности в изменении среды адаптации, а пассивной – отсутствие такой потребности.

Цель данной статьи – описание деятельности социального педагога в ДОО по сопровождению адаптации детей раннего возраста.

Изложение основного материала. Детский сад для каждого ребенка является первоначальным шагом в общество. Именно на начальном периоде его пребывания в группе осуществляются изменения образа жизни, окружающей среды, деятельности, что может вызвать у ребенка эмоциональный стресс.

Особенности адаптации детей в дошкольной образовательной организации является значимой темой для родителей и педагогов.

Адаптация – это результат (процесс) взаимодействия живых организмов и окружающей среды, который приводит к оптимальному их приспособлению к жизни и деятельности. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря ей создаются возможности оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке.

Автор теории когнитивного диссонанса Л. Фестингер считает, что процесс адаптации вызывает сложные изменения в структуре личности, поскольку новая информация и представления человека о предметах и явлениях тесно связаны между собой. Если социальные сигналы соответствуют уже сформировавшимся ранее представлениям личности о предметах и явлениях, то это вызывает состояние психологического комфорта (когнитивного консонанса), что, в свою очередь, позитивно влияет на эмоциональный фон, настроение и мировосприятие.

Не все дети своевременно могут адаптироваться в детском саду. Всем детям необходимо различное количество времени для полноценной адаптации и формированию умений взаимодействовать с окружающими.

Также, выделяют разные степени адаптации к условиям детского сада:

1) легкая адаптация – проходит без видимых изменений в поведении, но ребенок может пребывать в недолгом отрицательном эмоциональном состоянии. При этой адаптации у детей пропадает аппетит, сон, они не хотят играть со сверстниками (к новой обстановке малыш приспосабливается несколько недель);

2) средняя адаптация – у ребенка часто случаются болезни, которые длятся недолго и не несут за собой никаких последствий. Адаптация проявляется в более медленном налаживании эмоционального состояния (к новому коллективу ребенок адаптируется больше месяца);

3) тяжелая (дезадаптация) выражается в длительном прохождении (более полугода), медленно стабилизируется эмоциональное состояние. При этой степени у ребенка проявляется агрессивное поведение, негативно влияющее на его развитие и здоровье. Степень обусловлена неумением общаться с людьми, играть в игрушки и отсутствием режима в семье.

Помимо степеней адаптации, выявляют в процессе исследования, проделанного учеными, три фазы влияющие на процесс адаптации:

1. Острая фаза, сопровождающаяся различными изменениями в соматическом состоянии и психическом статусе, что способствует уменьшению веса, нередким болезням, изменению режима сна, уменьшению аппетита, изменению речи, которая возвращается к предыдущим формам развития (продолжается обычно около одного месяца);

2. Подострая фаза, которая отличается нормальным поведением детей, то есть все изменения сокращаются и фиксируются только по отдельным характеристикам на фоне затянувшегося уровня формирования, в частности, психологического, по сравнению с возрастными нормами (продолжается от трех до пяти месяцев);

3. Фаза компенсации отличается ростом темпа, вследствие чего, дети преодолевают данную задержку в формировании.

Следует также учитывать тот факт, что дети одного и того же возраста адаптируются абсолютно по-разному в зависимости от индивидуально-типологических особенностей их высшей нервной деятельности. При различных затруднениях и нарушениях в процессе адаптации может возникнуть дезадаптация.

Дезадаптация – это психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса (возможностей) человека требованиям ситуации жизнедеятельности. В последствии проявляются психосоматические влияния на здоровье и состояние ребенка.

Для успешного прохождения адаптационного периода и стремления избежать возникновения дезадаптации, важна деятельность социального педагога, психолога, согласованность действий родителей и воспитателей. Воспитатель является для ребенка не только новым человеком в его жизни, но и проводником в новый мир. Задача педагога – установить контакт с воспитанником, помочь ребенку адаптироваться к незнакомой обстановке и почувствовать в ней себя комфортно со сверстниками.

Для этого, в ДОУ проводятся родительские собрания, беседы и консультации на тему адаптации, непосредственно перед первым посещением ребенка дошкольной организации. Для родителей организуют информационный «Родительский уголок», на котором представлена информация о мероприятиях, проводимых педагогическим коллективом ДОУ в период адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.

На первом родительском собрании социальный педагог знакомит родителей с психофизиологическими особенностями детей, со спецификой взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, предлагают их вниманию различные режимы в группе и вариант планирования воспитательно-образовательной работы, предлагают пройти анкету для родителей.

По предварительно составленным спискам, в удобное для родителей время, детей (не более трех человек в один день) приглашают в групповую комнату. В течение двух часов им дают возможность осмотреться, поиграть, пообщаться со сверстниками, воспитателями. Пока дети играют, родители заполняют анкеты, индивидуальные рекомендации относительно подготовки ребенка к поступлению в детский сад.

Во время второй встречи с родителями воспитатель и педагог-психолог разъясняют значение режима дня, ритмов сна, активного бодрствования, прогулок. Обращают внимание родителей на то, что умения играть, общаться формируются у детей под воздействием среды и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности.

Работники на родительских собраниях рассказывают об особенностях привыкания детей того или иного возраста, обсуждают с родителями вопросы подготовки ребенка в семье.

Проводятся дни открытых дверей для родителей. Данный вид работы формирует у родителей доверие к общественной системе воспитания, сознание необходимости социализации ребенка. В свою очередь работники создают

благоприятную среду для пребывания детей в детской организации. В группе оборудованы различные места для игр по интересам детей. Во время пребывания детей в дошкольной образовательной организации педагогом заполняется «Адаптационная карта контроля».

Воспитатели при общении с детьми пользуются следующими методами: используют элементы телесной терапии (обнимание, поглаживание детей и т.д.);

всячески удовлетворяют чрезвычайно острую в период адаптации потребность детей в эмоциональном контакте со взрослым. Ласково обращаются с ребенком;

рассказывают сказки, поют колыбельные, включают спокойную, расслабляющую музыку в часы утреннего приема, перед сном;

используют игровые методы взаимодействия с детьми (умиротворяюще действуют на детей игры с песком и водой);

создают у ребенка положительную установку на предстоящие режимные процессы, используя потешки, прибаутки, стихи, подвижные игры.

В рамках личностно-ориентированного взаимодействия придерживаются некоторых правил при разрешении детских конфликтов:

избегают директивных высказываний, требующих от ребенка действий по прямому указанию («Отдай куклу», «Не обижай Олю», «Играйте вместе»);

не унижают ребенка («жадина», «злюка»);

применяют тактичные приемы поддержки слабого и обиженного малыша и меры воздействия на более сильного и агрессивного;

используют косвенные приемы, побуждающие ребенка высказать свои переживания и желания («Ты хочешь сказать, что тебе жалко Катю? Давай ее пожалеем»);

тактично интерпретируют переживания обиженного ребенка, помогая детям лучше понять состояние друг друга и договориться («Я думаю Катя расстроена. Вы обе хотите играть с одной куклой. Как же теперь быть?»);

запрещают что-либо лишь после того, как будут исчерпаны другие способы разрешения конфликта;

запрет формулируют в такой форме, которая позволяет детям прийти к соглашению («Я не разрешаю играть с этой машиной, пока вы не договоритесь»), отвлекают внимание ребенка другой игрушкой, интересными занятиями или предложить ему такую же игрушку;

организуют совместную игру с игрушкой, вызвавшей конфликт, помогают детям установить очередность в игре с такой же игрушкой.

Выводы. Адаптация детей дошкольного возраста является процессом, который в свою очередь находится под влиянием различных факторов. Выявлены такие факторы, как: состояние здоровья и физическое состояние ребенка, возрастные особенности ребенка, социальные факторы, сформированные у ребенка умения и навыки, уровень сформированности общения и предметной деятельности и индивидуальные особенности ребенка.

Резюме. В данной статье рассматриваются понятия о адаптации. Также представлены условия для успешной адаптации при сопровождении социального педагога. Условия формирования деятельности педагогов в

дошкольной образовательной организации для успешного протекания процесса адаптации.

Ключевые слова. «Адаптация», «Дезадаптация», «Социально-педагогическое сопровождение», «Дошкольная образовательная организация».

Summary. This article discusses the concepts of adaptation. The conditions for successful adaptation when accompanied by a social teacher are also presented. Conditions for the formation of teachers' activities in preschool educational organizations for the successful process of adaptation.

Keywords. «Adaptation», «Maladaptation», «Social and pedagogical support», «Preschool educational organization».

Список литературы:

1. Антоникова С.Р. Инновации в психолого-педагогическом сопровождении адаптации детей раннего дошкольного возраста к условиям пребывания в ДОО // В сборнике: Актуальные проблемы профессионального педагогического и психологического образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 4-7.

2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука. – 1988. – 270 с.

3. Глебов В.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 11. – С. 116-120.

4. Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. Н. Дубровин; Мос. гор. пед. ун-т – Москва. – 2005. – 25 с.

5. Жданова С.А. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // В сборнике: Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества Сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции молодых исследователей. Мининский университет. – 2016. – С. 152-156.

Секция 2
Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями
здоровья

УДК 376(045)

**ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ ПРИ
ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Бабий Татьяна Владимировна,
обучающаяся 4 курса, ФГБОУ ВО
«Мордовский государственный
педагогический университет им.
М.Е. Евсевьева»*

Постановка проблемы. В настоящее время перед образовательными организациями поставлены задачи создания системы специальных условий с целью достижения полноценной реализации личности ребенка, успешной его социализации. Особенно это актуально для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Включение в социум ребенка с особенностями в развитии является основной задачей психолого-педагогического сопровождения. Решение данной задачи значительно осложняется, если у ребенка выявляется «сложное» или «множественное» нарушение, так как в данном случае, происходит синтезирование характерных особенностей одного дефекта с другими. Получить высокие результаты, достичь поставленной цели в процессе реализации системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с сочетанным дефектом возможно только при осуществлении тесного сотрудничества и взаимодействия специалиста с педагогами и родителями. Такое сотрудничество позволяет больше получить информации о ребенке, его индивидуальных особенностях, интересах, осуществить дифференциальную диагностику, проанализировать полученную информацию с различных позиций, построить индивидуальный образовательный маршрут, соответствующий психофизическим особенностям и возможностям ребенка. Но в большинстве случаев педагоги испытывают огромные трудности при обучении данной категории детей, установлении с ними контактов, поддержании диалога из-за недостаточной осведомленности в области обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Особенно это касается родителей. Такие семьи испытывают сильное эмоциональное напряжение, стресс, отчаяние, страхи, связанные с воспитанием и обучением детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому одной из главных задач в процессе организации психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра является полноценное установление взаимодействия с педагогическим коллективом и родителями, включение их в активную деятельность, повышение профессионализма.

Анализ исследований и публикаций. Данной проблематикой занимались Б. Р. Баенская, М. М. Либлинг, А. А. Москаленко, О. С. Никольская, Р. М. Фрумкина и др., многочисленные исследования которых подчеркивают, что проблема развития умственно отсталого ребенка с расстройствами аутистического спектра, социализации его в общество, овладения им системой жизненных компетенций особенно остро стоит в случае стойкого, тотального недоразвития познавательной и личностной сферы. Органическое поражение коры головного мозга во внутриутробный и ранний периоды оказывают отрицательное воздействие на формирование всей психофизической сферы [4]. У таких детей наблюдаются грубые изменения в познавательной, эмоционально-волевой сфере, что приводит к автономности их мыслительных операций, недифференцированности их действий, ограниченности, нестабильности. Умственная отсталость может сочетаться с любой другой формой нетипичного развития. Рассматривая случаи сочетанного дефекта, умственная отсталость и расстройства аутистического спектра, авторы склоняются к тому, что происходит усиление проблем каждой составляющей множественного нарушения [3].

Многими исследователями (Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, О. С. Никольской, И. И. Маймачук и др.) был разработан перечень программ, направленных на психолого-педагогическую коррекцию и сопровождение педагогов и семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Также в программах приводятся разнообразные формы и методы работы с родителями – просвещение, групповые беседы, родительские собрания, клубы, групповые консультации, патронаж детей на дому и пр. Н. М. Борозинец, Н. Н. Малофеев, А. А. Наумов считают необходимым развитие системы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, семей, воспитывающих таких детей и педагогов.

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ наиболее эффективных форм взаимодействия специалиста с педагогами и родителями для повышения их компетентности в области обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, достижения высоких показателей в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения умственно отсталого ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Изложение основного материала. Работа с педагогами и родителями должна содержать разнообразные формы сотрудничества, которые помогают взрослым осознать свою значимость и роль в жизни ребенка, расширить знания по данной проблематике, получить большой практический опыт в осуществлении взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии. Разработка системы сотрудничества с педагогическим коллективом и родителями предполагает использование активных традиционных и инновационных форм и методов таких, как родительские собрания, методические объединения, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, беседы, дни открытых дверей, информационно-методические выставки и многие другие. Остановимся более подробно на рассмотрении некоторых форм, которые наиболее широко используются в настоящее время.

Основными традиционными формами работы являются информирование, индивидуальное консультирование, групповая работа. В процессе

информирования педагогам и родителям предоставляется информация об особенностях развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, его потенциальных возможностях, дальнейшем развитии, об особенностях проявления самого расстройства, о методах и приемах преодоления отклонений в развитии, трудностей, связанных с обучением и воспитанием ребенка.

В рамках проведения индивидуального консультирования оказывается помощь в решении проблемных ситуаций педагогического, психологического, медико-социального характера. В процессе консультаций оценивается уровень актуального развития ребенка, степень выраженности переживаемых родителями проблем, их характер проявления [2, с. 112].

Групповая форма работы предполагает организацию работы родительских групп через проведение круглых столов, обучающих семинаров, практических занятий.

Наиболее распространенной и действенной формой взаимодействия с родителями является родительское собрание. На родительских собраниях специалист знакомит родителей с задачами, содержанием и методикой построения коррекционно-развивающей программы, режимными моментами, необходимыми условиями для полноценного и гармоничного развития личности ребенка, эффективными методами и приемами осуществления коррекционной работы в домашних условиях.

Обучающие семинары, мастер-классы и консультации во многом схожи по своему содержанию с родительскими собраниями, так как при всех вышеперечисленных формах взаимодействия предполагается наличие материала теоретического и практического характера, при этом эффективность взаимодействия между специалистом и родителями достигается только при групповой работе.

Одной из наиболее доступных форм взаимодействия с педагогами и родителями является беседа, которая может выступать и как самостоятельная форма работы, так и включаться в другие формы. Основная цель беседы заключается в решении конкретной проблемы посредством обмена мнениями по конкретному волнующему вопросу, формирования единого понимания.

Особого внимания заслуживают инновационные формы осуществления взаимодействия. К такой форме работы относится Школа для родителей детей с расстройствами аутистического спектра, сочетающая большую часть перечисленных выше способов.

Миссия школы заключается в своевременной организации психолого-педагогической поддержки родителей детей с расстройствами аутистического спектра с целью их партнерского включения в реабилитационный процесс и оптимизации социальной ситуации развития умственно отсталого ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Основными направлениями работы с родителями являются следующие:

- решение проблем, касающихся эмоционального баланса в семье;
- решение проблем, касающихся развития ребенка;
- решение проблем, касающихся обучения ребенка.

Данная форма оказания помощи родителям заслуживает особого внимания, так как участникам школы предоставляется возможность обменяться опытом друг с другом по обучению и воспитанию ребенка с особенностями в

развитии, получить поддержку со стороны других родителей, имеющих схожие проблемы, приобрести навыки саморазвития, овладеть приемами преодоления переживаний и стрессов.

В настоящее время высокую популярность получили такие инновационные формы взаимодействия, как информационно-коммуникационные технологии.

Единой образовательной средой для общения специалиста с педагогами и родителями является блог, содержательной основой которого выступают различные видеоматериалы, фотографии, записи, мультимедия. Блог становится местом в сети интернет, где каждый педагог и родитель может получить необходимую информацию, практические советы, задать вопросы, тем самым родители еще больше приобщаются к коррекционной работе, становятся соучастниками данной работы. В блоге специалист может создать методическую копилку с различным речевым и наглядным материалом, представить перечень актуальной методической литературы, познакомить с дидактическими пособиями, играми. Блог выступает информационным пространством, помогающим педагогам и родителям эффективно построить коррекционную работу в домашних условиях [1, с. 247].

Широкое распространение получили электронные почты. Несмотря на то, что невозможно осуществить визуальный контакт с педагогами и родителями, не исключается возможность консультировать и просвещать их в области специального образования. Посредством использования электронной почты специалист может направлять педагогам и родителям приглашения на очные консультации, тренинги, беседы, мастер-классы, ссылки на полезные страницы в сети интернет, давать ценные рекомендации и советы по организации работы дома, отвечать на вопросы родителей. Также специалисту предоставляется возможность рассылать карточки с заданиями, наглядный материал для отработки изученных тем дома, инструкции, буклеты, листовки, видеоматериалы. Особенно это важно, если ребенок в какой-то период времени не посещает детский сад по различным причинам, тем самым снижается вероятность забывания пройденного материала.

Особую актуальность приобрели сайты. На сайтах специалист располагает информацию о нормативном развитии речи в онтогенезе, различных речевых нарушениях, их причинах, возможных последствиях в случае отсутствия специальной коррекционной работы. При помощи сайта педагоги и родители могут найти интересные игры, популярную литературу по развитию умственно отсталого ребенка с расстройствами аутистического спектра, получить информацию о ближайших мероприятиях. Также предоставляется возможность задавать вопросы, писать комментарии, оставлять отзывы.

Выводы. Таким образом, традиционные и инновационные формы взаимодействия с педагогами и родителями являются важной составляющей профессиональной деятельности любого специалиста, помогают установить взаимодействие между ними, повысить у них профессиональную и психолого-педагогическую компетентность в вопросах воспитания и обучения умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра. Посредством такой тесной и совместной работы специалиста, педагогов и родителей возможно с

наибольшей эффективностью организовать процесс психолого-педагогического сопровождения, достичь существенных результатов при его реализации.

Резюме. В статье раскрыта специфика реализации и организации деятельности специалиста при взаимодействии с педагогами и родителями, сопровождающих детей с сочетанным дефектом. Представлена информация о традиционных и инновационных формах работы с педагогами и родителями, дана подробная характеристика каждой из указанных форм. Отмечена эффективность психолого-педагогического сопровождения посредством использования данных форм.

Ключевые слова. Традиционные формы, инновационные формы, психолого-педагогическое сопровождение, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра.

Summary. The article reveals the specifics of the implementation and organization of the specialist's activities in interaction with teachers and parents accompanying children with a combined defect. Information about traditional and innovative forms of work with teachers and parents is provided, and a detailed description of each of these forms is given. The effectiveness of psychological and pedagogical support through the use of these forms is noted.

Keyword. Traditional forms, innovative forms, psychological and pedagogical support, mental retardation, autism spectrum disorders.

Список литературы:

1. Буянова А.Ю. Использование информационно-коммуникативных технологий сайта ДОУ в работе педагогов с родителями дошкольников // Образовательный потенциал. Перспективные направления дошкольного образования: опыт, проблемы, пути развития: материалы II Международной научно-практической конференции и IV Международного форума. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2017. – С. 245–250.
2. Гамаюнова, А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ранним детским аутизмом // Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева. – 2017. – С. 95-116.
3. Annette Estes, Lonnie Zwaigenbaum, Hongbin Gu, Tanya St. John, Sarah Paterson, Jed T. Elison, Heather Hazlett, Kelly Botteron, Stephen R. Dager, Robert T. Schultz, Penelope Kostopoulos, Alan Evans, Geraldine Dawson, Jordana Eliason, Shanna Alvarez, Joseph Piven & IBIS network (2015) Behavioral, cognitive, and adaptive development in infants with autism spectrum disorder in the first 2 years of life. – Journal of Neurodevelopmental Disorders volume 7, Article number: 24.
4. Lord C., Luyster R. (2006) Recent advances in autism and related disorders. Early diagnosis of children with autism spectrum disorders. Clinical Neurosci Res. 6:189–94.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ
ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ**

*Воробьева Анастасия Алексеевна,
обучающаяся 4 курса, ФГБОУ ВО
«Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»
Научный руководитель: Боровцова Лариса
Анатольевна, кандидат педагогических
наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тамбовский
государственный университет имени
Г.Р. Державина»*

Постановка проблемы. Тенденция к увеличению числа детей с различными речевыми патологиями формирует своеобразный вызов современной логопедической науке и практике. В условиях возросшей доли детей с тяжелыми речевыми нарушениями в популяции детей с речевыми расстройствами, специалистам в области логопедии необходимо совершенствовать подходы к коррекции речевых нарушений.

Эффективность традиционных средств логопедического воздействия многократно подтверждалась исследованиями и практическими результатами. Однако в современных условиях для повышения результативности логопедической работы необходимо комбинировать классические технологии коррекционно-педагогического воздействия с инновационными средствами.

В нашем экспериментальном исследовании для повышения результативности логопедической работы по формированию грамматического строя речи у детей 6-7 лет с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи IV уровня речевого развития», был использован комплекс вербальных головоломок. Составляющие его задания созданы на основе предположно-падежных конструкций и решают задачу формирования у детей умений правильно употреблять падежные окончания существительных в предположно-падежных конструкциях.

Анализ исследований и публикаций. Ведущими специалистами в области отечественной логопедии: Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и другими отмечалось, что среди всех речевых патологий именно общее недоразвитие речи отличается особой тяжестью. Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное расстройство речевой деятельности, при котором нарушается формирование основополагающих компонентов языковой системы: фонетики, лексики, грамматики, и, как следствие, связного высказывания [2]. В структуре дефекта среди речевых симптомов при общем недоразвитии речи отмечается грубое нарушение на уровне грамматики языка, что приводит к появлению большого числа аграмматизмов в устной и письменной речи. Поэтому необходимо сделать акцент на формировании грамматического строя речи как одним из основных

направлений логопедического воздействия в преодолении общего недоразвития речи в дошкольном возрасте.

Грамматический строй речи (ГСР) является одним из самых сложных компонентов речевой деятельности, и включает в себя систему грамматических единиц и правила их функционирования в сферах словоизменения, словообразования и синтаксиса [3].

Особенности становления грамматического строя языка в дошкольном возрасте были раскрыты в работах А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, С.Н. Цейтлин и других авторов. Был отмечено, что грамматические категории усваиваются ребенком самостоятельно, в процессе повседневной деятельности и общения. Подражая окружающим, в речи детей появляются различные категории грамматики языка, которые подкрепляются определенным значением. На этой основе строится совокупный образ изменяемого элемента слова, уточняется зависимость формы слова от условий его употребления. Поэтому становление и развитие грамматического строя языка неразрывно связано с уровнем когнитивного развития ребенка

Детям с ОНР характерен замедленный темп становления грамматического строя речи, а также наличие специфических ошибок при словообразовании, словоизменении и грамматическом оформлении предложений. Причиной этого принято считать нарушения формирования языковых операций, которые позволяют проанализировать языковую ситуацию и подобрать верное языковое средство для ее оформления. Поэтому устойчивых и дифференцированных способов изменения слов в области морфологии, словообразования и синтаксиса у детей не формируется. Отмечается склонность к унификации средств выражения грамматических категорий и их «слепое» применение в новых языковых ситуациях [1].

Абстрактность грамматических категорий, сложная организация грамматической системы языка, большое количество правил и исключений затрудняют процесс самостоятельного развития данной стороны речи у дошкольников с ОНР. Поэтому для преодоления нарушений грамматической стороны речи необходимым является проведение специально организованной логопедической работы.

Занятия с детьми по данному направлению проводятся в индивидуальной форме с использованием различных вариантов лингвистических игр. Содержание занятий является отражением Программы Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОНР», размещенной в сборнике Программ для ДОУ компенсирующего вида «Коррекция нарушений речи» (под ред. Г.В. Чиркиной, 2008 г.) [4].

Цель данной статьи. Проведенное нами экспериментальное исследование ставит своей целью изучение особенностей формирования ГСР у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи IV уровня речевого развития, разработку и апробирование комплекса вербальных головоломок для формирования у детей умений правильно изменять окончания существительных в предложно-падежных конструкциях.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №71 «Незабудка», г. Тамбов. Участники исследования – дети 6-7 лет с

логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи IV уровня речевого развития», учитель-логопед.

Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: словесные головоломки могут стать эффективным средством для формирования умений грамотно оформлять предложно-падежные конструкции у детей с ОНР (IV), что позволит эффективнее проводить работу по коррекции нарушений грамматического строя речи.

Экспериментальная работа проходила в три этапа. В ходе проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента было проведено обследование грамматического строя речи детей, участвующих в эксперименте, выявлен уровень и качественные показатели исследуемого нами признака. Для оценки уровня сформированности навыков словоизменения существительных в предложно-падежных конструкциях был сформирован диагностический комплекс, разработана шкала для оценки количественных показателей и критерии для качественного анализа результатов, полученных в ходе обследования.

Результаты, полученные в ходе первого этапа экспериментальной работы, могут быть оформлены в виде диаграммы на рисунке 1.

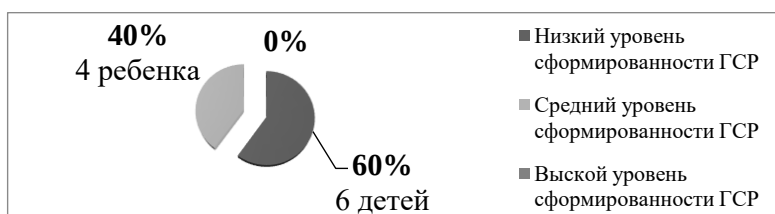


Рис. 1. Результаты условного распределения детей экспериментальной группы в соответствии с выявленным уровнем сформированности грамматического строя речи

Проведение обследования с использованием разработанного нами диагностического комплекса показало, что большинство детей экспериментальной группы в недостаточной мере владеют словоизменением существительных, употребление ими предложно-падежных конструкций также несовершенно. Согласно критериальной базе, созданной для оценивания уровня сформированности грамматического строя речи, большинство детей экспериментальной группы обладает низким и средним уровнями сформированности изучаемой стороны речи. Высокий уровень у детей, участвующих в эксперименте, выявлен не был. Качественный анализ показал, что наиболее частые затруднения дети испытывали при подборе окончания существительного в предложно-падежных конструкциях, дети стремились к унификации окончания. Отмечались трудности в понимании пространственного значения некоторых предлогов.

Результаты качественного и количественного анализа свидетельствуют о том, что дошкольникам с общим недоразвитием речи IV уровня речевого

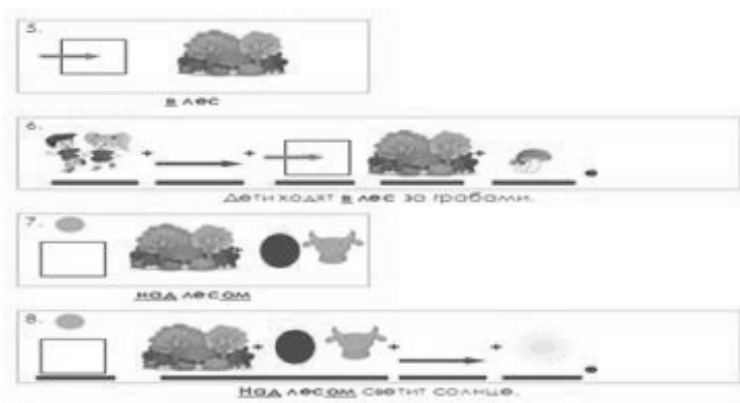
развития необходима логопедическая помощь, направленная на формирование и закрепление словоизменения существительных, в том числе в сочетании с предлогами, что положительно скажется на уровне развития грамматического строя речи в целом.

Система логопедической работы по формированию грамматического строя речи имеет сложную структуру и подразумевает формирование и развитие у детей навыков словоизменения и словообразования основных частей речи (существительное, глагол, прилагательное, местоимение), обучение правильному согласованию слов на уровне предложения [1]. В нашей работе акцент делается именно на словоизменении существительных, как в беспредложных конструкциях, так и в конструкциях с предлогами. Мы исходим из предположения, что обучение детей правильному оформлению предложно-падежных конструкций не только может обогатить их речь, но и станет средством развития навыков изменения по падежам существительного, ведь зачастую предлог является прямым указателем на верную грамматическую форму слова.

В рамках формирующего этапа педагогического эксперимента нами были разработаны комплекс вербальных головоломок, позволяющий сформировать у детей умения правильно оформлять предложно-падежные конструкции, перспективное планирование работы с использованием комплекса, а также сформулированы методические рекомендации и организационно-педагогические условия.

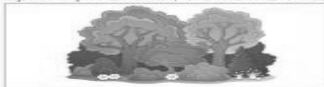
В нашем исследовании используется одна из нетрадиционных технологий развития речи детей, которая носит название вербальные (или словесные) головоломки, в частности – ребусы, содержащие в своей основе предложно-падежные конструкции. Разработанный нами комплекс представляет собой серию ребусов, где каждое слово последовательно изменяется по падежам с использованием предлогов.

Инновационность подхода состоит в том, что работа ведется в логике одного слова, что позволяет ребенку осознать важность правильного его изменения внутри предложно-падежной конструкции и зависимость этого изменения от употребляемого предлога и его лексического значения. В процессе разгадывания активизируются познавательные процессы ребенка (в частности, операции мышления), что позволяет создать когнитивную базу для освоения грамматики языка в целом. Опора на наглядность в схемах реализует комплексный подход к получению знаний, а также позволяет визуализировать языковые операции, реализация которых во внутреннем плане подчас не доступна ребенку с ОНР (IV).



Задание 3. Слово «Лес»

1. Посмотри на картинку и скажи, что на ней нарисовано?



2. Поиграй вместе с Ребусом с этим словом. Отгадай, что получится, если к слову добавить слово-помощник? Составь предложения с отгадками.

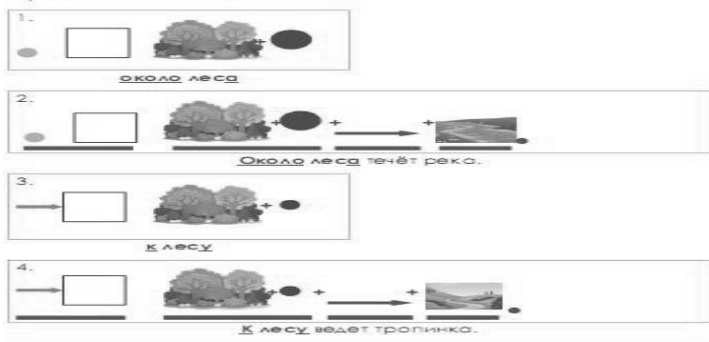


Рис. 2. Наглядная модель головоломки изменения слова «Лес» по падежам с предлогами

Работа с использованием разработанного нами комплекса внедряется в структуру индивидуальных логопедических занятий. Продолжительность занятия составляет 10-15 минут на этапе знакомства с символами и их значением (работа может проходить и с подгруппой детей на данном этапе) и на этапе разгадывания ребусов. Стоит отметить, что комплекс ребусов не применяется сразу в контексте работы над одним изменяющимся словом. Сначала фокус внимания направляется на знакомство ребенка с предлогом и его

пространственным значением, демонстрируется схема предлога. Педагогом проводится беседа «В гостях у предлога «_», включаются задания со схемами, например, «Найди схему предлога», а также задания с пространственным перемещением предметов, чтобы закрепить значения предлогов. На этапе закрепления включается конструкция с ребусом. Когда все предлоги отработаны, внимание от предлога смещается в сторону слова, которое последовательно изменяется по падежам с использованием предлогов.

На завершающем этапе экспериментальной работы была проведена оценка эффективности использования комплекса вербальных головоломок для формирования умений правильно употреблять предложно-падежные конструкции в самостоятельной речи с целью коррекции нарушений грамматического строя речи у дошкольников 6-7 лет с ОНР (IV).

Для отражения полученных результатов воспользуемся круговой диаграммой (рисунок 3).

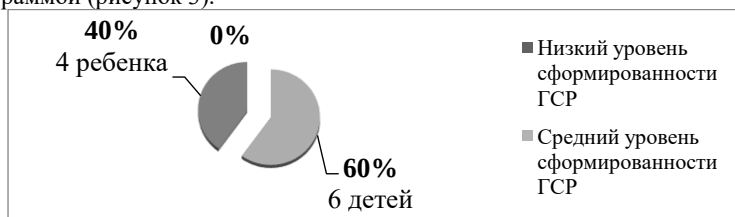


Рис. 3. Результаты условного распределения детей экспериментальной группы в соответствии с выявленным уровнем сформированности грамматического строя речи при повторной диагностике

Результаты повторно проведенного обследования регистрируют положительную динамику в развитии умений согласовывать существительные с предлогом в предложно-падежных конструкциях у детей, участвующих в эксперименте. Согласно критериальным показателям, уровень сформированности грамматического строя речи детей экспериментальной группы повысился. Детей с низким уровнем исследуемого нами показателя в ходе повторно проведенного обследования выявлено не было. Наиболее частым показателем стал средний уровень, высокий, ранее не регистрируемый в ходе диагностического обследования. Качественный анализ свидетельствует о том, что большинство ошибок, допускаемых детьми при образовании предложно-падежных конструкций, удалось минимизировать. Закрепились общие знания детей о предлогах и их пространственных значениях.

Динамика развития качественных показателей до и после проведения формирующего этапа педагогического эксперимента может быть отражена в следующих выводах:

количество детей с низким уровнем сформированности ГСР сократилось на 60%;

дети, ранее обладающие низким уровнем сформированности ГСР, приобрели средний уровень, поэтому его процентное выражение повысилось на 20%;

количество детей с высоким уровнем сформированности ГСР повысилось на 40%, сюда вошли дети, ранее обладающие средним уровнем сформированности исследуемого показателя.

Качественный анализ сравниваемых данных показывает, что большинство из ошибок, допускаемых детьми при образовании предложно-падежных конструкций, после применения комплекса лингвистических головоломок, удалось исправить. Укрепились общие знания детей о предлогах и падежах, детьми стали чаще правильно употребляться конструкции со сложными предложениями. Стоит также отметить, что и общие умения детей изменять существительное по падежам без предлога стали совершеннее.

Сопоставление данных повторно проведенного обследования с результатами, полученными в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента, свидетельствует о положительной динамике в развитии грамматического строя речи детей. Это позволяет оценить примененный нами комплекс вербальных головоломок как эффективное средство развития у детей 6-7 лет с ОНР (IV) умений правильного изменять окончания существительных, как в предложно-падежных, так и в беспредложных конструкциях.

Выводы. Среди речевых нарушений, все чаще наблюдающихся у дошкольников, общее недоразвитие речи является самой тяжелой речевой патологией. При этом у дошкольников страдают фонематические процессы, звукопроизношение, слоговая структура слова, словарный запас, грамматическое оформление речи, фразовая и связная речь. Однако среди всех перечисленных компонентов самым тяжелым является нарушение именно грамматического строя речи. Грубое несовершенство или же полное отсутствие у детей навыков словоизменения, словообразования, навыков синтаксически верно выстраивать фразу не позволяет ребенку успешно начать свое обучение в школе. Поэтому необходимым является целенаправленное проведение логопедической работы по данному направлению.

Успешность работы по данному направлению во многом определяется системой логопедического воздействия, в которой возможна комбинация традиционных и инновационных технологий. Уникальность разработанного нами подхода состоит в том, что работа ведется в логике одного слова, которое последовательно изменяется по падежам с использованием предлогов. Основу заданиям составляют вербальные головоломки, что позволяет дополнительно активизировать мыслительные операции ребенка, тем самым развивая когнитивные процессы. Включение наглядности помогает представить операцию подбора верного окончания с использованием символов в доступной форме, превращая операцию подбора окончания из внутреннего плана во внешний.

Резюме. Анализ данных экспериментального исследования позволяет высоко оценить эффективность использования вербальных головоломок на основе предложно-падежных конструкций в логопедической работе в рамках направления: «формирование грамматического строя речи».

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, грамматический строй речи, вербальные головоломки.

Summary. The analysis of experimental research data allows us to highly evaluate the effectiveness of using verbal puzzles based on prepositional-case

constructions in speech therapy work in the framework of the direction: «formation of the grammatical structure of speech».

Key words: general speech underdevelopment, senior preschool age, the grammatical structure of speech, verbal puzzles.

Список литературы:

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999.
2. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. – М.: ЭКСМО, 2017.
3. Цейтлин С.Н., Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС., 2000.
4. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2008.

УДК 37.013.77:376.36-053.4

ТЕХНОЛОГИИ И ПРИЕМЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В РАМКАХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

*Зыкова Марина Александровна,
обучающаяся магистратуры, Пермский
государственный гуманитарно-
педагогический университет.*

*Научный руководитель: Тверская О.Н.,
доцент, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Постановка проблемы. В современной логопедии все чаще встречаются дети с общим недоразвитием речи. Основная причина этому осложнению в пренатальном, натальном и постнатальном периоде развития ребенка. Рождение ребенка процесс сложный и энергозатратный как для матери, так и для ребенка. Часто этот процесс осложняется родовыми травмами, в результате которых нарушается работа мозга в целом, что в свою очередь влияет на речь и развитие высших психических функций. Как известно высшие психические функции тесно связаны с процессом становления речи и при недоразвитии речевой деятельности осложняется процесс психического развития. Мы познакомились с основными программами, используемыми в дошкольных учреждениях (логопедические программы Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко), занимающихся воспитанием и обучением детей с общим недоразвитием речи. Исходя из обзора литературы видно, что важен комплексный и качественно иной подход при коррекции общего недоразвития речи у дошкольников, и исключительно логопедического подхода недостаточно. В этом состоит проблема нашей работы.

Так как проблема общего недоразвития речи остается актуальной и количество детей с данной нозологией растет, мы пришли к выводу, что нужно рассмотреть логопедическую работу по преодолению общего недоразвития речи III уровня с применением нейропсихологического подхода.

Изложение основного материала. Для коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста используют методы, которые разделяются на два основных направления. Классические логопедические когнитивные методики, направленные на преодоление проблем усвоения речи, слухоречевой памяти, письма, счетных операций и т. д. разработкой данного направления занимались такие авторы как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г. В. Чиркина. Это первое когнитивное направление, ориентированное на преодоление общего недоразвития речи. Иное направление ориентировано на воздействие на блоки мозга с помощью методов двигательной коррекции и телесно-ориентированные психотехники. Разработкой данного направления занимались авторы Ж. М. Глозман, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк [2].

Разберем характеристику детей с ОНР III уровня. Дети имеют типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь недостаточно фонетически оформлена и аграмматична. Достоверным показателем является отставание экспрессивной речи при достаточно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речевая активность - недостаточная с возрастом, без специального обучения, резко падает. И. Агранович рассматривает такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения [1]. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. Это может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова во фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов до развёрнутой речи с элементами фонетико – фонематического и лексико – грамматического несовершенства. Но в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Изучив исследования таких авторов как, Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А.Ткаченко, можно сделать выводы, что речь играет большую роль в формировании всех сфер личности ребенка [4]. При нарушениях речи происходит торможение познавательных процессов: затруднены или снижены ВПФ, затруднено понимание обращенной речи и удержание программы, теряются при этом смысловые и логические связи. Речевые функции развиваются в процессе онтогенеза, по определенным законам формирования физического и двигательного развития, напрямую указывая уровень актуального психического развития. По мнению ряда исследователей, в том числе А. В. Семенович, развитие речи, на всех этапах, невозможно без активизации трехуровневой системы, разработанной в учении А. Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга и закономерностях их функционального включения в применение их вербальных и невербальных психических процессов в онтогенезе [3]. Если при коррекции речевого развития ребенка будут применяться когнитивные и двигательные методы с учетом их взаимодополняющего влияния, то процесс коррекционной работы будет в разы эффективней.

Выводы. В связи с широкими возможностями нейрокоррекционной работы, а также хорошо разработанными и апробированными методиками

нейрокоррекции нарушений, в педагогическую работу целесообразно включать блоки из нейрокоррекционных методик.

Резюме. В статье описаны технологии и приемы восстановительного обучения и абилитации детей дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках нейропсихологического подхода.

Ключевые слова: абилитация, технология, нейропсихологический подход.

Summary. The article describes the technologies and techniques of restorative learning and habilitation of preschool children with ONR level III within the framework of the neuropsychological approach.

Key words: habilitation, technology, neuropsychological approach.

Список литературы:

1. Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 147 с.
2. Глоzman Ж.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 5-8
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
4. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

УДК 37.04

**СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Кардапольцева Людмила Вячеславовна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Красникова
Татьяна Викторовна, старший
преподаватель, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Формирование открытого демократического общества, вхождение в мировое социокультурное пространство, признание приоритета прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкого включения в различные сферы жизни.

Каждый человек ценен и имеет право на получение образования, взаимодействие в обществе вне зависимости от каких-либо физических или психических отклонений организма. В настоящее время отношение к «особым» детям меняется во всех сферах человеческой деятельности. Это касается и

сферы образования, которая является основным фактором развития общества. Появление инклюзивного образования способствует социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Начальное общее образование играет ведущую роль в реализации инклюзивного образования, так как младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для развития личности ребенка. Это позволяет детям с ОВЗ не только получать образование, но и учиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, а здоровые дети научатся уважать «особых» детей.

Важным условием инклюзивного образования в начальной школе считается профессиональная компетентность учителя, который обучает, воспитывает и развивает детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ исследований и публикаций. Педагог, реализующий любую образовательную программу, в том числе и в области инклюзивного образования, должен обладать компетентностями, необходимыми для создания условий развития как обычных детей, так и с ОВЗ. Понятие «профессиональная компетентность педагога» широко рассматривалось в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг. XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); другие – с уровнем профессионального образования (Б.С. Гершунский); определяют ее как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Пискунов и др.); рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский).

Цель данной статьи проанализировать профессиональную компетентность учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей.

В Федеральном законе «Об образовании» сказано, что целью инклюзивного образования является создание равных возможностей для обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья [4]. Чтобы достичь этой цели необходимо приспособить образовательные организации к возможностям обучающихся.

Инклюзивное образование предполагает воплощение следующих ценностей:

- равенство;
- взаимное признание;
- социальная справедливость;
- участие в жизни общества.

Воплощение вышеперечисленных ценностей даст возможность детям с ОВЗ и детям-инвалидам стать полноценными членами общества, позволит получить образование наравне со здоровыми сверстниками, поможет

социализироваться. Также их воплощение дадут возможность обычным детям понять, что их «особенные» сверстники также имеют право на получение образования, право на общение, они научатся быть толерантными по отношению к детям с особыми образовательными потребностями.

Начальное образование играет ведущую роль в реализации инклюзивного образования, так как младший школьный возраст считается наиболее гибким для формирования личности ребенка. Дети этого возраста наиболее «внушаемы». А это значит, что детям можно прививать различные ценности и ориентиры. Важная роль отводится учителю начальных классов, он задает норму отношения обычных детей к детям с ОВЗ, воспитывает в детях такие качества, как гуманность и толерантность. Здесь стоит отметить, что сам педагог должен обладать этими качествами. Не обладая ими, педагог не сможет воспитать их в обучающихся.

Поэтому учителю начальных классов необходимо сформировать профессиональную компетентность в работе в условиях инклюзивного образования. Это понятие достаточно подвижно и изменчиво, пока в науке нет единого подхода к определению профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования [3, с. 315].

В педагогических исследованиях широкое распространение получили понятия «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность педагога». Сущность и основные составляющие профессиональной компетентности педагога трактуются по-разному (Е. В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л. И. Митина, В.А. Сластенин и др.). Неоднозначность понимания сущности понятия «профессиональная компетентность» объясняется применением для решения исследовательских задач различных научных подходов: системного, деятельности, личностного, культурологического и др.

Поэтому понятие «профессиональная компетентность» в области инклюзивного образования можно сформулировать следующим образом: «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ и инвалидов и обеспечивать включение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательную среду, создавая условия для их развития и саморазвития» [2, с. 52].

Понятие «профессиональной компетентности» более широкое и включает в себя определенные компетенции. Поэтому С.С. Алексеев выделяет: профессиональные, социально-коммуникативные, методические и личностные, регулятивные компетенции, которые входят в одну большую группу «профессиональная компетентность» [1, с. 3].

1. Профессиональные компетенции. Педагог должен обладать необходимыми специализированными знаниями, а самое главное – грамотно их использовать.

2. Социально-коммуникативные компетенции. Сюда можно отнести взаимоуважение и конструктивное взаимодействие со всеми субъектами инклюзивного образования.

3. Методические компетенции – подразумевают адекватный выбор

педагогических технологий и коррекционных программ, которые будут учитывать особенности нарушения развития ребенка.

4. Личностные компетенции – педагог должен научиться брать на себя ответственность не только за себя, но и за других участников инклюзивного образования. Также сюда можно отнести способность и желание осмысливать собственные действия.

5. Регулятивные компетенции. Педагог должен уметь управлять своим поведением, контролировать свое эмоциональное состояние. Помимо этого, у него должны быть развиты способность к рефлексии и стрессоустойчивость.

Другие педагоги считают, что для реализации инклюзивного образования учитель начальных классов должен работать над формированием своей профессиональной компетентности. Сюда можно отнести:

1. Личностную компетентность. Здесь следует отметить два самых важных качества для учителя начальных классов. Во-первых, эмпатийность, то есть педагог должен уметь сопереживать, определять эмоциональное состояние не только детей только с ОВЗ, но и здоровых детей. Во-вторых, рефлексия – важно, чтобы педагог мог самостоятельно определить свое эмоциональное состояние и уметь контролировать свои эмоции.

2. Гуманистическую компетентность. В эту группу можно отнести общую культуру педагога, его знания о ценностях и о важности внедрения инклюзивного образования в образовательный процесс. И самое главное сущность гуманистического подхода в образовании.

3. Компетентность в области постановки целей и задач в соответствии с физическими и интеллектуальными возможностями обучающихся инклюзивного класса. Здесь важно знать психологические особенности не только здоровых младших школьников, но детей с ОВЗ и детей-инвалидов; сюда же входят знания об образовательных потребностях детей.

4. Мотивационную компетентность. Педагог должен уметь создать мотивацию успеха, которая окажет влияние на процесс обучения детей с ОВЗ и детей инвалидов. Благодаря этому у «особых» детей будет формироваться положительная самооценка, положительное восприятие себя и окружающей действительности.

5. Методическую компетентность – учитель начальных классов должен уметь подбирать такие технологии, методы, приемы, средства и т. п. обучения, которые будут доступны для возможностей обучающихся всего инклюзивного класса. при этом, учитель должен готовить к каждому уроку индивидуальные карточки, которые будут соответствовать интеллектуальным возможностям ребенка с ОВЗ, поскольку важно, чтобы на протяжении всего урока ребенок был включен в учебный процесс.

6. Коммуникативную компетентность. При организации педагогического процесса учитель должен уметь устанавливать субъект-субъектные отношения с обучающимися с ОВЗ.

Стоит обратить внимание на то, что все рассмотренные подходы ученых к определению составляющих профессиональной компетентности взаимодополняют друг друга. Поэтому они должны быть сформированы у педагога в комплексе. Так они позволяют организовать процесс обучения в условиях инклюзивного образования.

Выводы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод: для реализации инклюзивного образования в начальной школе важно у педагога сформировать профессиональную компетентность. Изучив различные подходы к определению ее составляющих, можно выделить такие группы компетентностей: профессиональная компетентность, методическая компетентность, личностная компетентность, гуманистическая компетентность, мотивационная компетентность. Поскольку понятие «профессиональная компетентность» более широкое, то в него входят определенные компетенции, которыми педагог должен обладать для успешной работы в условиях инклюзивного образования: профессиональные, социально-коммуникативные, личностные, регулятивные.

Также стоит отметить, что не овладев одной из составляющих профессиональной компетентности, невозможно выстроить успешную работу в условиях инклюзивного образования

Резюме. В работе изучены составляющие профессиональной компетентности учителя начальных классов для работы в условиях инклюзивного образования. Проанализированы различные подходы к выявлению набора профессиональной компетентности для работы педагога как с обычными детьми, так и с детьми, имеющих особые образовательные потребности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инклюзивное образование, педагог.

Summary. The paper examines the components of the professional competence of primary school teachers to work in inclusive education. Various approaches to identifying a set of professional competence for a teacher to work with both ordinary children and children with special educational needs are analyzed.

Keywords: professional competence, inclusive education, teacher.

Список литературы:

1. Алексеев С.С. Подготовка педагога к реализации инклюзивного образования / С.С. Алексеев // Вестник Екатеринбургского института, 2014. – № 3 (27). – С. 3-6.
2. Горюнова Л.В. Состояние и перспективы подготовки педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзии / Л. В. Горюнова // Международный образовательный форум. – М.: Вузовская книга, 2013. – С. 50-54.
3. Максимова Н.А. Проблема формирования профессиональной компетентности педагога в области инклюзивного образования / Н. А. Максимова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – С. 312-320.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ; по сост. на 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ
ОБРАЗОВАНИИ**

*Корниенко Александра Андреевна,
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Московский
государственный
психолого-педагогический университет»
Тиунова Кристина Юриевна,
педагог-психолог ГБОУ Школа №2089,
обучающаяся магистратуры ФГБОУ ВПО
«Московский государственный психолого-
педагогический университет»*

Постновка проблемы. В настоящее время, в связи с вступившим в силу 1 сентября 2016 года Приказом Минобрнауки России № 1598 от 19.12.2014 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», образовательным организациям предъявляются требования в создании специальных условий обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Изложение основного материала. В основу Стандарта для обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО ФГОС ОВЗ предполагает создание адаптированных основных образовательных программ (АООП) для детей с различными нарушениями в развитии. Результатом освоения АООП является освоение универсальных учебных действий (УУД). К коммуникативным УУД относятся:

планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка его действий;

умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

Сформированность УУД у обучающихся определяется на этапе завершения обучения в начальной школе. Развитие коммуникативных УУД

должно осуществляться на всех предметах, опираясь на формирование навыка участия в учебном диалоге, взаимодействие в коллективе и развитие самоанализа.

Проблема коммуникативного развития и его влияния на психическое и личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья довольно остро стоит в современной науке. Обучающиеся с ОВЗ имеют менее сформированные коммуникативные навыки в отличие от сверстников с условным нормативным развитием. Исходя из этого работу с этой группой детей особенно важно выстраивать таким образом, чтобы решать задачу их успешного развития. В данной статье мы проанализировали научную и научно-методическую литературу по теме и систематизировали разные методы и приемы, используемые для формирования коммуникативных УУД у детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе.

Отдельные стороны коммуникации весьма подробно представлены не только в отечественных работах [3, с. 145], [5, с. 160], но и в работах зарубежных психологов и педагогов [11, с. 3], [12, с. 207]. По мнению И. А. Корепановой [6, с. 12], развивающий эффект любого обучения зависит от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими участниками образовательного процесса.

К особенностям коммуникации детей с ОВЗ могут быть отнесены:

- «манипуляция» – как один из основных паттернов взаимодействия, когда обращение детей к другому мотивируется исключительно потребностью удовлетворения собственных нужд при полном игнорировании желаний партнера [13, с. 348];
- трудности в использовании невербального общения (жесты, демонстрации, помахивания, указаний, кивков и пр.) [13, с.348];
- нарушение развития знаково-символической функции сознания. Знак указывает на существование когда-либо во времени вещи или объекта, т.е. «знак» – представление об объекте или репрезентация первого порядка. «Символ» является представлением не об объекте, а о понятии, т. е. репрезентацией второго порядка [11, с. 3];
- особенности установления зрительного контакта: в одних случаях наблюдается слабая фиксация взора на лице взрослого, в других – наоборот имеет место пристальный «немигающий» взгляд [12, с. 207];
- недостаточность восприятия и производства речи [12, с. 207];
- невозможность к «совместному вниманию» (способности действовать в одном смысловом поле) [12, с. 207].

Рассматривая общение, по разработанной концепции Г.М. Андреевой [1, с. 375], имеется возможность акцентировать комплекс коммуникативных навыков, освоение которых способствует развитию и формированию успешной личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:

- межличностная коммуникация;
- межличностное взаимодействие;
- межличностное восприятие.

На момент поступления в школу, обучающийся с ОВЗ уже владеет

определенным уровнем навыков общения, но абсолютными и приоритетными для первоклассника предпосылками сформированности коммуникации являются:

- желание и интерес в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными способами коммуникации;
- во время совместной деятельности, обучающийся проявляет эмоционально-позитивную реакцию на процесс взаимодействия;
- ориентация на собеседника во время диалога;
- способность слушать собеседника.

В проблеме инклюзивного образования, значимая роль отводится разработке стратегий улучшения социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья. С одной стороны, обучение в школе представляет собой исключительно благоприятный период для развития коммуникативных умений и навыков, с другой – представляет определенную проблему для школы; в школьной программе нет отдельного учебного предмета, целью которого является формирование всех видов коммуникативных УУД. Поэтому каждому учителю начальной школы важно использовать на своих уроках методы и приемы для формирования коммуникативных УУД.

Значительную роль для формирования коммуникативных УУД, а именно для развития личности ребенка в целом, влияет организация коллективной или групповой деятельности на уроках. В этом случае целесообразно использовать такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение обучающимися способов своего действия.

Аналогично возможно применение и другой формы работы, которая предусматривает «конвейерную» систему обмена информацией в группе, так называемые, методы «пилы» и «вертушки», при котором между обучающимися распределена последовательность выполняемых операций. Конвейерный тип взаимодействия рационален, преимущественно, для тренировки навыков коммуникации.

Высокоэффективным средством освоения коммуникативных УУД представляет собой применение разнообразных игр и упражнений. Общедидактические игры – неразрывно взаимосвязаны с учебно-воспитательным процессом. Их использование ценно, у обучающихся развивается не только познавательная сфера, но и возрастает уровень владения коммуникации. В дидактической игре ставятся перед детьми узкие, конкретные задачи интеллектуального характера, для решения которых нужны не только аналитические операции, но и взаимодействие друг с другом.

А. И. Сорокина [8, с. 164] акцентирует внимание на следующих видах дидактических игр в зависимости от характера деятельности обучающихся: игры-беседы, игры-путешествия, игры-поручения, игры-предложения, игры-загадки.

Игры-путешествия усеивают впечатление, концентрируют внимание на том, что находится рядом в данный момент. Используются для обострения чувства наблюдательности, инсценировки ситуации для упрощения преодоления трудностей, приобретения нового опыта различных ситуаций. В

играх-путешествиях многогранно раскрытие познавательного содержания, путем взаимодействия всех участников. Можно сказать, что это универсальное средство, в решении задачи формирования коммуникативной компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Игры-предложения («что было бы, если...»). Обучающимся предлагают решить поставленную проблему по средствам осмысления поэтапных действий. В процессе высказываний, дети учатся совместно рассуждать, дискутировать, слушать друг друга, при этом активизируется мыслительная деятельность, включается воображение и анализ.

Игры-поручения элементарнее по содержанию, и в целом менее затратны по времени. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения.

Игры-беседы. Эти игры предъявляют требования к активизации эмоциональных и мыслительных процессов, но в основе их лежит общение. Они воспитывают умение слушать вопросы и ответы, сосредотачивают внимание на содержании.

Игры-загадки. В центре лежит проверка знаний, находчивости. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формулирует умение рассуждать, делать выводы.

Для развития коммуникативных УУД важны упражнения в совместно-последовательной деятельности: сочинить рассказ, сказку, составление «Цветных рассказов».

Учебная дискуссия так же положительно влияет на формирование коммуникативных УУД. Она формирует такие важные коммуникативные умения, как умение слушать собеседника, понимать возможность существования различных точек зрения на один текст.

Е. В. Голубева [4, с. 23] для учебной деятельности, выделила следующие виды коммуникативных действий:

1. Чтение как кооперация, то есть чтение по цепочке или по ролям.
2. Интеллектуальный аспект коммуникации – учёт позиции собеседника. Обоснование строчками из текста, заявленного «чужого» мнения.
3. Постановка вопросов по изучаемому.

И. Ю. Стороженкова [9, с. 160] для формирования коммуникативных УУД выделяет следующие методы:

1. Проектную деятельность
2. Инсценировку ситуаций, приближенных к реальным.

Выводы. Современный учитель, для повышения уровня сформированности коммуникативных действий у обучающихся с ОВЗ, должен учитывать неоднородность социально-коммуникативных навыков и их способность к взаимодействию с условно нормативно-развивающимися сверстниками, измерять и оценивать именно эти стороны развития для эффективного включения ребенка в инклюзивную среду. Необходимо владеть знаниями в психофизиологических особенностях различных нозологических групп обучающихся и использовать в работе продуктивные методы обучения. Только в этом случае обучающийся с нарушением в развитии будет не только показывать понимание изучаемого явления, но и будет способен решать задачи, вскрывая причинно-следственные связи между ними, сможет связать изучаемый

материал с практикой, с жизнью, сможет преподнести этот материал своему товарищу. Важно помнить, что для развития коммуникативных УУД целесообразно не предоставлять знания в готовом виде, а создавать условия для получения учащимися знания во время учебного процесса с помощью самостоятельных мыслительных операций, путем анализа и оценки суждений. В условиях совместной работы, формируется способность оценивать правильность выбора вербальных и невербальных средств, соблюдать правила речевого этикета и устного общения. Дети с ОВЗ приобретают навыки слышать партнера, адекватно реагировать на высказывания другого, учатся нормам общения, что является одним из наиболее важных аспектов благополучной социализации в обществе. Таким образом решается главная задача успешного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Описаны особенности коммуникации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушенным развитием посредством применения в обучении известных методов и приемов. Представлены формирующие коммуникативные универсальные учебные действия методы и формы.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Summary. The article deals with the problem of formation of communicative universal educational actions in primary school children with disabilities. The article describes the features of communication of students with disabilities and the possibility of forming communicative universal educational actions in younger students with impaired development through the use of well-known methods and techniques in teaching. Methods and forms that form communicative universal educational actions are presented.

Keywords: communicative universal educational activities, primary school age, limited health opportunities.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли (Стандарты второго поколения) / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во «Просвещение» 2010. – 162 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Союз, 2006. – 145 с.
4. Голубева, Е.В., Голубева И.В. Развитие языковой личности на «Уроках одного слова» // Начальная школа. – № 3. – 2014. – С. 23.
5. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Корепанова, И.А. Общение и деятельность – два основания для проектирования интегративных (инклюзивных) пространств // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 12.
7. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения:

Популяр. пособие для родителей и педагогов / Е. В. Карпова. – Ярославль: Акад. развития, 1997. – 237 с.

8. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 2012. – 164 с.

9. Стороженкова, Ю. И. Социальная работа с инвалидами / Ю. И. Стороженкова // Социальная работа в различных сферах жизнедеятельности: проблемы, тенденции, инновации: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, 20 февраля 2014 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2014. – 160 с.

10. Фопель, К. В. Как научить детей сотрудничать? : психологические игры и упражнения : ч. 1-4 / Клаус Фопель ; [пер. с нем. Д. Дмитриева, О. Ковалевской, Е. Патяевой]. – Москва : Генезис, 2006. – 542 с.

11. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: a fifteen year review / Understanding Other Minds Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience Second Edition. S. Baron-Cohen. H. Tager-Flusberg. D. Cohen. – (Eds) Oxford University Press. 2000. – 3 p.

12. Dawson, G. A psychobiological perspective on the early socio emotional development of children with autism. – New York: Rochester Press. – 1991. – 207 p.

13. Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention / Edited by Tony Charman, Wendy Stone. – New York: Guilford Press, 2006. – 348 p.

УДК 376.1+7:316.614-053.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Крецул Анна Игоревна,
обучающаяся 4 курса, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»
Научный руководитель: Безносюк
Екатерина Владимировна, кандидат
педагогических наук, старший
преподаватель, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В современном мире большое внимание уделяется вопросам социализации детей с особыми потребностями. Одним из способов решения данной проблемы является арт-терапия, которая представляет собой один из методов психотерапии, связанный с выражением эмоций через искусство с целью видоизменения состояния и структуры мироощущения. Использование арт-терапии в работе с детьми с особыми потребностями на сегодняшний день демонстрирует высокую эффективность и обусловлено рядом важных аспектов. Среди арт-терапевтических занятий существенное место занимает деятельность по наглядно-понятийному образцу,

что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы; развитие и становление мелкой моторики пальцев рук в процессе арт-терапевтических занятий содействует коррекции интеллектуального и речевого развития детей с нарушениями интеллекта; коррекционные возможности арт-терапии.

Анализ исследований и публикаций. Вопросами использования арт-терапии занимались такие исследователи как: Т.И. Бакланова, В. М. Бехтерев, Г. Э. Бреслав, В. Вундт, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Ю. Калошина, Т. С. Комарова, А. И. Копытин, О. А. Карабанова, Л.Д. Лебедева, Б. Ф. Ломов, В. И. Петрушин, Н.М. Сокольников, Н. В. Серов, С. В. Шушарджан.

Цель данной статьи заключается в изучении возможностей арт-терапии в социализации детей с особыми потребностями.

Изложение основного материала. В Современном толковом словаре русского языка Т. Ефремовой арт-терапия рассматривается как метод лечения нервных и психических заболеваний средствами искусства и самовыражения в искусстве [10, с. 45].

В Большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова арт-терапия представлена как метод лечения нервных и психических заболеваний средствами искусства и самовыражения в искусстве [4, с. 56].

В исследованиях Е.А. Медведевой, Л. Д. Лебедевой арт-терапия представляет собой взаимосвязь психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как стилевой принадлежностью к конкретному виду искусства, так и целенаправленностью технологий психокоррекционного лечебного использования [14, с. 124].

По мнению З. Фрейда и К. Юнга, конечным результатом применения арт-терапии является отражение скрытых процессов психики человека.

Термин «арт-терапия» впервые ввел в научный оборот А.Хилл. Ее психокоррекционная цель – терапевтическое влияние при решении внутренних психологических конфликтов, проблем коммуникации и социализации детей с ОВЗ. Используется этот метод лечения при проблемах эмоционально-личностного развития, например, аутизме, задержке умственного развития, нарушениях речи, слуха, зрения, двигательных функций.

Суть действия арт-терапии сформулирована в работах по нейрофизиологии К.Ханнадорф, Т.Г. Визиль, О.А. Скрыбиной, О. А. Мотанцевой. Образное воспринимающее правое полушарие обрабатывает информацию полностью, системно, и связано оно с ритмом, темпом, эмоциями, интуицией, движениями, в целом с подсознательными психическими процессами. Развиваясь первым, оно главенствует до семилетнего возраста. Левое, рационально-логическое полушарие, функционирует как исполнитель, обеспечивая анализ и синтез принимаемой информации. Полушария в центре связаны мозолистым телом – узлом нервных окончаний. Мозолистое тело обеспечивает взаимодействие нервных окончаний. От этого процесса и зависит качество, четкость и целостность мышления. При дефекте функций и систем организма арт-терапия воздействует на правое полушарие через образы, движения и темп, формируя в нем «здоровые «образы» [6, с. 157].

В рамках психологического направления арт-терапия качественно изменяет состояние. В социальной педагогике посредством арт-терапии обеспечивается социальная адаптация как здорового ребенка, так и ребенка с

особыми потребностями. Отношения в системе «педагог-ребенок», основываясь на личностно-ориентированном подходе в работе средствами искусства, способствуют активизации творческих проявлений, видоизменению поведений и развитию разнообразных форм коммуникации.

Л.Д. Лебедева определила, что арт-терапия имеет ряд преимуществ перед другими основанными исключительно на вербальной коммуникации формами психотерапевтической работы:

1) арт-терапия практически не имеет ограничений в использовании, каждый человек может участвовать в арт-терапевтической работе, поэтому нет оснований говорить о противопоказаниях;

2) арт-терапия является средством преимущественно невербального общения, и это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании одной из основ искусства, позволяет человеку более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и найти благодаря этому путь к их разрешению.

А.И. Копытин считает, что арт-терапия – один из методов психологической работы, использующий возможности искусства для достижения положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека [12, с. 135].

По мнению А.И. Копытина арт-терапия особенно необходима для людей, которые в силу физических или психологических особенностей своего состояния зачастую социально дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений позволяют этим людям активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального и профессионального выбора [9, с. 24].

По мнению А.И. Копытина, арт-терапия может применяться как в виде главного способа, так и в свойстве одного из второстепенных способов. Выделяют два главных механизма психологического коррекционного влияния, характерных для метода арт-терапии. Первый механизм заключается в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать проблемную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта. Второй механизм связан с сущностью эстетической реакции, позволяющей поменять действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» [9, с.98].

Е.Н. Башкирова считает, что в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья появляется потребность в применении новейших технологий, которые в свою очередь содействуют в развитии детей. Такой технологией, которая носит особые коррекционные и развивающие возможности, на мой взгляд выступает арт-терапия. Дети с нарушениями в развитии являются особой категорией, где искусство применяется как метод профилактики и коррекции отклонений в развитии [5, с. 16].

По мнению Е. Н. Башкирова, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-

педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [5, с.85]

Социализация рассматривается как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу, или общность. Формирование человека как представителя данной группы, т.е. носителя ее ценностей, норм, установок, ориентаций и т.п., предполагает выработку у него необходимых свойств и способностей.

Исследование воздействия изобразительной деятельности на становление детей с умственной отсталостью (О. В. Боровик, О. В. Гаврилушкина, И. А. Грошенок), детей, страдающих ДЦП (Г. В. Кузнецова), аутичных детей (О. С. Никольская) показало, что занятия рисованием способствуют сенсорному развитию детей, формируют мотивационно-потребностную сторону их плодотворной деятельности, содействуют дифференциации восприятия, мелких движений руки, а также гарантируют развитие произвольного внимания, воображения, речи, коммуникации.

М.В. Ермолаева рассматривает в настоящее время арт-терапию с детьми одной из популярнейших направлений в психотерапии. Существуют несколько видов арт-терапии с детьми с особыми потребностями: изотерапия, игротерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, песочная терапия. Основной целью этого метода является гармонизация личности. Применяя изотерапию в работе с детьми ОВЗ мы можем стимулировать способности к самопознанию, саморазвитию и самовыражению посредством изобразительной деятельности, так же содействовать изменению шаблонов в поведении, повысить адаптивные возможности, найти замещающие способности ребенка и тем самым интегрировать его в современное общество [11, с. 98]

Как один из вариантов арт-терапии так же можно рассмотреть песочную терапию. Песочную терапию используют довольно часто в работе психологи. На мой взгляд это одно из довольно универсальных средств взаимодействия «психолог-пациент». Занятие песочной терапией это отличный способ расслабления, релаксации, снижения стресса как для обычного ребенка, так и является незаменимым средством для детей с особыми потребностями.

Выводы: Таким образом, арт-терапия рассматривается как метод лечения нервных и психических заболеваний средствами искусства и самовыражения в искусстве. Этот метод может быть использован для становления навыков общения и является идеальным инструментом для повышения самооценки и укрепления уверенности в себе, оказывает воздействие на формирование ребенка как личности, способствует поддержанию и укреплению психического здоровья детей.

Резюме. В статье раскрывается сущность понятия «арт-терапия», рассматривается роль арт-терапии в социализации детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: арт-терапия, социализация, дети с особыми потребностями.

Summary. The article reveals the essence of the concept of "art therapy", examines the role of art therapy in the socialization of children with special needs.

Keywords: art therapy, socialization, children with special needs.

Список литературы:

1. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе [текст] / М.В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с.
2. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми [текст] / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
3. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: Учебное пособие [текст] / С.Г. Рыбакова. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – М., 2000.
5. Башкирова Е. Н. Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии [Текст] // Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 85 -90.
6. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии – Москва: Эксмо-Пресс, 2002 – 256 с.: ил.
7. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство «Юрайт», 2017 – 496 с. – (Антология мысли)
8. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., Искусство, 2006.
9. Копытин, А.И. Системная арт-терапия / А.И. Копытин. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер. 2011. – 283 с.
10. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
11. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества / М. В. Ермолаева. –Москва: Издательство МПСИ, 2001. – 194 с.
12. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – Санкт-Петербург: Питер, 2002 – 368 с: ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
13. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учебное пособие / В.И. Петрушин. – Москва: Владос, 2000 – 176 с.
14. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

Секция 3
Педагогическое сопровождение обучающихся в системе высшего образования

УДК 005+658.8(1)+303.425+37(477)

**ШКОЛА И ВУЗ: СОТРУДНИЧЕСТВО И СЕТЕВОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

*Богданова Юлия Владимировна,
методист, заместитель директора
по внеклассной внешкольной
воспитательной работе,
МБОУ Сургутский естественно-научный
лицей*

Постановка проблемы. Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, которая является основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [1].

Взаимодействие образовательных систем в области развития академической одаренности школьников показывает многоаспектность и сложность данного процесса. В каждом направлении развития одаренности необходимо применять конкретную модель для достижения целей и решения задач.

В городе Сургуте в течение 5 лет функционирует Сетевая профильная школа для старшекласников. Целью деятельности Сетевой профильной школы является повышение качества подготовки учащихся к предметным олимпиадам.

Необходимо создавать педагогические условия для сопровождения одаренных детей. В этом направлении учреждения высшего образования имеют некоторый опыт работы, который можно рассматривать, как одно из условий сопровождения и развития одаренного ребенка.

Для участия в сетевой профильной школе привлекаются одаренные и наиболее способные школьники общеобразовательных учреждений города, ставшие победителями, призерами олимпиады на школьном, муниципальном этапах. Куратором сетевой профильной школы является департамент образования Администрации города Сургута.

Это новый формат поддержки одаренных детей и уникальный ресурс профилизации и профессионального самоопределения. Учащиеся общеобразовательных учреждений города в составе предметных групп по общеобразовательным предметам проходят интенсивное обучение под руководством высококвалифицированных преподавателей учебных учреждений высшего образования города Сургута, городов других регионов. Приоритетом профессиональной деятельности преподавателей является помощь, поддержка, содействие обучению учащихся города. Основу обновленной сетевой профильной школы составляют: компетентностный подход, личностно-деятельностный характер обучения, наукоемкие инновационные образовательные технологии, способствующие включению школьников в различные виды деятельности, позволяющие научить работать с

различными источниками информации. Первое время занятия по биологии, химии проводились на базе БУ ВО Новосибирского государственного университета; по физике, информатике в городе Челябинске в инженерно-физической школе «Рысь-2». Команды учащихся школ города направляли на интенсивное двухнедельное обучение в сопровождении педагогов. Впоследствии кураторы отказались от выездных мероприятий. Проблема в том, что договоры с учреждениями высшего образования заключаются заранее, проездные документы приобретаются заранее, поэтому внести изменения в них представляет сложности. В дальнейшем остановились на сотрудничестве с ВУЗами нашего города: БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет», ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет». Занятия чаще проходят на базе общеобразовательных учреждений, для практических занятий учреждения высшего образования предоставляют свои лаборатории. Образовательный контент курса разрабатывается преподавателем по каждому направлению самостоятельно, в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов, пакетов заданий, заимствованных из региональной и всероссийской коллекций материалов всероссийской олимпиад школьников. Образовательный контент курса включает: содержание программы курса, календарно-тематическое планирование, индивидуальные учебные планы обучающихся, перечень литературы (доступной, прежде всего, в электронном варианте), набор заданий, тестовые материалы, кейсы, методические рекомендации для педагогов и обучающихся по подготовке к предметной олимпиаде.

Ежегодно увеличивается количество учащихся-участников Профильной школы. В школьном этапе принимают участие 100% участников сетевых профильных школ. По результатам школьного этапа количество участников Профильных школ, которые не преодолели балловый порог и не вошли в состав участников олимпиад муниципального уровня ежегодно уменьшается. Таким образом, в число потенциальных участников муниципального этапа олимпиады попадает все большее количество участников сетевых профильных школ, при этом есть участники, которые принимали участие в 2-х профильных школах по одному предмету. По результатам муниципального этапа средний процент выполнения олимпиадных заданий участниками сетевых профильных школ ежегодно увеличивается. По результатам сравнительного анализа среднего процента выполнения олимпиадных заданий участниками сетевых профильных школ со средними показателями по городу, позволяет сделать ряд выводов: - по 5 предметам (английский язык, биология, история, литература и русский язык) средний процент выполнения олимпиадных заданий участниками сетевых профильных школ превышает 50% (по городу – английский язык и биология. При рассмотрении участия в муниципальном этапе участников сетевых профильных школ в разрезе ОУ, можно сделать вывод, что 100% учащихся из 9 ОУ смогли набрать необходимое количество баллов и вошли в число участников муниципального этапа в 2019-2020 учебном году [2-5].

Участие в сетевой профильной школе в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта может рассматриваться, как эффективный элемент организации внеурочной деятельности, которая занимает

большое место в образовательной программе общеобразовательных учреждений.

Взаимодействие ВУЗа и школы способствует взаимоактивизации, интегрирует положительное влияние на единое образовательное пространство, формирует субъект-субъектное отношение [6].

В последнее время активно позиционируется обучение с применением дистанционных технологий. На диаграмме представлена информация о проведении занятий в сетевой профильной школе в форме очных занятий на базе школ города, учреждений высшего образования очно или с применением дистанционных технологий (рис.1).



Рис.1. Базы проведения занятий сетевой профильной школы

Выводы. В течение последних лет увеличивалось количество занятий, проводимых на базе общеобразовательных учреждений. Занятия с учащимися школ рекомендуется проводить в первой половине дня, а в это время в лабораторных аудиториях ВУЗов проходят занятия со студентами. Поэтому администрация МБОУ Сургутского естественно-научного лицея, ответственного за организацию занятий по естественнонаучному направлению (химия, биология, география) изыскивает средства для улучшения материально-технической базы, чтобы для проведения практических занятий использовалось оборудование лицея.

Из диаграммы видно, что в 2020 году количество занятий с применением дистанционных форм увеличилось в три раза. Это связано с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в стране. По отзывам участников образовательного процесса (родителей, учащихся, педагогов) очное обучение дает лучший результат.

Преподаватели учреждений высшего образования города Сургута охотнее принимают участие в работе сетевой профильной школы, чем преподаватели из других регионов. Качественное выступление учащихся в конкурсах, олимпиадах повышает имидж муниципалитета, престиж высших учреждений профессионального образования города.

Резюме. В докладе рассматриваются принципы организации взаимодействия образовательных организаций высшего и общего образования в части подготовки учащихся к конкурсам и олимпиадам различного уровня.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, сетевая профильная школа, одаренные дети, инновационная деятельность, образование, внеурочная деятельность.

Summary. The article discusses the principles of interaction between higher and General education organizations in terms of preparing students for competitions and Olympiads at various levels.

Keywords: network interaction, network profile school, gifted children, innovative activity, education, extracurricular activities.

Список литературы:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2020 года
2. Информационно-аналитические материалы по итогам проведения школьного этапа всероссийской олимпиады школьников в 2018/19 учебном году на территории города Сургут
3. Информационно-аналитические материалы по итогам проведения муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников в 2018/19 учебном году на территории города Сургут
4. Информационно-аналитические материалы по итогам проведения школьного этапа всероссийской олимпиады школьников в 2019/20 учебном году на территории города Сургут
5. Информационно-аналитические материалы по итогам проведения муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников в 2019/20 учебном году на территории города Сургут
6. Обутова А. Д., Голиков А. И., Сапалова Д. У. Взаимодействие вуза и школы как условие сопровождения одаренных детей и подростков // Педагогический имидж. – 2012. – № 6.

УДК 37.032+378.18

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ¹**

*Бужкова Кристина Игоревна,
младший научный сотрудник,
Региональный научный центр РАО в
Сибирском федеральном округе на базе
Национального исследовательского
Томского государственного университета
Малкова Ирина Юрьевна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры организационной*

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90037.

Постановка проблемы. Волонтерская деятельность обучающихся является широко обсуждаемой темой как педагогических и психологических исследований, так и современной повестки образовательной практики. Если исследования волонтерства начала 2000-х годов преимущественно переосмыслиют феномен, анализируют организационные условия волонтерской деятельности, аспекты ее законодательного регулирования, потребности в создании новых форм организационного волонтерства на базе добровольческих центров и пр., то исследования последнего десятилетия предпринимают попытки более глубокого анализа волонтерства, рассматривая его с помощью различных методологических подходов.

Преимущественно в каждом образовательном учреждении среднего общего, среднего профессионального и высшего образования функционирует либо формальная волонтерская организация, либо неформальная волонтерская группа, движение и т.п. Образование играет важную роль в обеспечении социальной сплоченности путем развития социальных навыков обучающихся, которые могут способствовать укреплению социальных связей; формированию нравственной и этической зрелости. В свою очередь волонтерская деятельность подразумевает самостоятельный выбор обучающимся вида, времени и места приложения своих добровольческих усилий, формируя возможности социализации молодых людей через социальную практику. Развитие волонтерства является одной из ключевых задач федерального проекта «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование» и, как следствие, одним из ключевых направлений молодежной политики современных университетов и реализации их «третьей миссии».

Волонтерская деятельность как образовательный ресурс рассматривается и в документах всемирной декларации волонтерства, генеральной резолюции ООН об интеграции добровольчества в дело мира и развития и др., и в психолого-педагогических исследованиях: как условие для развития социальных, коммуникативных компетенций, гражданской и социальной активности, как ресурс личностно-профессионального развития и т.д. Однако условия развития субъектности и субъектной позиции обучающихся в волонтерской деятельности слабо представлены в научной литературе.

Развитие субъектной позиции обучающегося является одной из приоритетных задач современного образовательного процесса разных уровней образования. На определение и создание условий развития субъектной позиции в образовательном процессе направлены различные психолого-педагогические исследования. Исследования вопросов содержания и развития субъектной позиции в образовании показывают, что она проявляется в способности обучающегося ставить цели своего обучения, определять темп процесса обучения, использовать и создавать необходимые образовательные ресурсы, а также погружаться в различные образовательные опыты [1-3].

В связи с этим актуальным остается вопрос содержания и организации педагогического сопровождения волонтерской деятельности для развития

субъектной позиции обучающихся. Педагогическое сопровождение развития субъектной позиции используется в учебной, проектной, художественной, внеучебной деятельности и др. Педагогическое сопровождение развития субъектной позиции обучающихся в волонтерской деятельности изучено слабо.

Анализ исследований и публикаций. Волонтерская деятельность изучается как фактор, условие развития компетенций и личностных качеств обучающихся: социальной активности, рефлексивности, стрессоустойчивости, инициативности, умения принимать решения и действовать в нестандартных жизненных ситуациях, умения оценивать результаты своей практической деятельности, способности к самоорганизации, а также к проявлению эмпатии и толерантности [4-6]. Схожие образовательные результаты волонтерской деятельности выделяют, и сами волонтеры в рамках проведенного нами экспертного интервью [7], что позволяет предположить, что волонтерская деятельность широко используется для развития метакомпетенций.

Авторы понимают метакомпетенции как ядро приобретения профессиональных компетенций, как необходимое условие, фундамент для развития всех других навыков и умений [8-9]. В метакомпетенции включаются такие их компоненты как коммуникация, саморазвитие, креативность, инициативность, способность к анализу и решению проблем, сообразительность и рефлексия, умение адаптироваться к постоянно меняющимся технологиям, способность действовать в условиях разнообразия и неопределенности, управлять мотивацией и эмоциями, способность принимать на себя моральную ответственность, поддерживать связь с сообществами [10-11].

Таким образом, представленные показатели напрямую соответствуют характеристикам субъектности обучающихся в образовании. Под субъектностью понимается накопленный опыт преодоления проблемных ситуаций в условиях превращения человеком в объект целенаправленных преобразований свое отношение к окружающим его явлениям, событиям, людям, а также к себе самому [12]; психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю [13]; источник внутренней личностной активности, где ее проявления можно увидеть в сдвиге поведения, выстроенного самим обучающимся (субъектная позиция как экстерниоризация этой активности) [3].

В англоязычной литературе наиболее близким по содержанию понятием является «agency»: способность индивида выступать «агентом» (субъектом) своих действий, действовать целенаправленно, самостоятельно, ответственно и рефлексивно в значимых жизненных ситуациях, в том числе в контексте профессиональной деятельности. Термин «agency» связан с инициативностью в стремлении человека действовать и трансформировать окружающую его среду; мотивационными аспектами, позволяющие человеку регулировать свои действия, делать выбор и принимать решения в заданных контекстах; и позиционированием человека во взаимодействии с другими в сложных социальных контекстах, развивая при этом способность к самовосприятию [14].

Поскольку компетенции понимаются как единицы измерения способности и готовности к выполнению деятельности, а уровень развития субъектной позиции обусловлен уровнем развития определенных качеств, позволяющих человеку осознанно осуществлять ту или иную деятельность, мы определяем

уровни развития субъектной позиции через метакомпетенции, развивающихся в условиях волонтерской деятельности обучающегося.

Целью данной статьи является обоснование содержания программы педагогического сопровождения волонтерской деятельности для развития субъектной позиции обучающихся.

Изложение основного материала. На основании теоретического исследования образовательного ресурса волонтерской деятельности, мы будем понимать под ней особый вид деятельности, как квазипрофессиональную, альтруистическую общественно-полезную деятельность [15], ресурс для развития метакомпетенций обучающихся.

Педагогическое сопровождение понимается как комплексная система специально организованных мероприятий, направленных на создание условий для успешного воспитания, обучения и развития обучающихся. Исследователи выделяют следующие характеристики педагогического сопровождения: содержательная адресность, соответствующая сложившимся условиям и особенностям сопровождаемого процесса; деятельностная природа; управленческий характер; функционирование в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для существования сопровождаемого явления; непрерывность при реализации и наличие временных рамок; опора на результаты мониторинговой диагностики, которые детерминируют наполнение действий педагога по сопровождению [16].

Теоретическое исследование показало, что педагогическое сопровождение осуществляется через индивидуальные творчески-ориентированные образовательные траектории [17], учебные модули [18], образовательные курсы по выбору [19], образовательные программы [20].

В качестве методов активного обучения, используемых в педагогическом сопровождении, в исследованиях приводятся имитационные (деловые, ролевые игры, кейс-метод); не имитационные (лекции, семинары, кураторские часы, круглые столы и обсуждения, групповые дискуссии, исследовательские задания, написание автопортретов и эссе, рефлексивные тексты). А также методы педагогической психологии: психолого-педагогическая консультация, психотренинг и пр.

Ориентируясь на теоретическое исследование, мы определили этапы программы педагогического сопровождения волонтерской деятельности обучающихся для развития субъектной позиции, реализуемые в форме образовательного факультативного курса для всех направлений и курсов подготовки:

1 этап: эмоциональное погружение. Целью данного этапа является формирование внутренней мотивации к осуществлению волонтерской деятельности.

2 этап: погружение в волонтерскую деятельность в некоммерческих организациях и рефлексии проявления метакомпетенций. Цель этапа – постановка обучающимися проблемы развития метакомпетенций.

3 этап: проектная сессия по совместной разработке проекта профессиональной практики в некоммерческой и других типах организации.

4 этап: диагностика уровня развития субъектной позиции и совместная с обучающимися экспертиза результатов диагностики.

5 этап: экспертно-аналитический этап, направленный на анализ эффективности программы педагогического сопровождения совместно с обучающимися.

Образовательными формами **первого этапа** выступают: 1) организация рефлексии опыта и результатов участия обучающихся в волонтерской деятельности; 2) занятия лекционно-семинарского типа (семинары, мастер-классы, круглые столы, презентация историй успеха), которые раскрывают понятие волонтерской деятельности, знакомят с культурными практиками волонтерской деятельности, способствуют изучению ее образовательного ресурса для профессионального развития обучающихся. Этап включает в себя теоретико-практический раздел, посвященный основам волонтерской деятельности, состоящий из таких видов учебных занятий, как лекции, семинары и практики.

Большой упор делается на представление волонтерского опыта студентов в виде «историй успеха», в частности, опыта волонтеров, участвующих в деятельности некоммерческих организаций местного сообщества, а также представителей организаций, что позволяет также совместно проработать лекционный материал, посвященный видам волонтерской деятельности. А также опыт иностранных волонтеров с целью представления многообразия волонтерской деятельности, ценностей волонтерского движения. Семинары реализуются в диалогических формах совместной работы: дискуссии, методы «мозгового штурма», тренинг.

Формами диагностики образовательных результатов этапа выступают кейс-метод, групповая и индивидуальная рефлексия уже имеющегося опыта волонтерской деятельности и ее образовательного ресурса.

Образовательной формой **второго этапа** выступает волонтерская практика на базе некоммерческой организации или общественного движения местного сообщества, выбираемой обучающимся на основании своих интересов, а также групповая и индивидуальная рефлексия.

Учитывая деятельностную природу как субъектной позиции, так и волонтерской деятельности, поддерживающим принципом реализации практического/деятельностного этапа педагогического сопровождения выступают идеи в рамках теории обучения на собственном опыте (англ.: learning by doing) Дж. Дьюи. Обучение на собственном опыте понимается как процесс, благодаря которому человек осознает свой опыт, особенно опыт, в котором он активно участвует в создании чего-либо и изучении мира. Теория используется педагогами как педагогический подход по вовлечению обучающихся в более практические, творческие способы обучения [21].

Компоненты «деятельности» и «опыта» является ключевым и в таких подходах, как проблемное обучение (англ.: problem-based learning), активное обучение (англ.: active learning) и обучение через служение обществу (англ.: service learning). Обучающиеся, вовлеченные в деятельность в рамках учебной задачи, переходят от начальной незначительной роли наблюдателя к выполнению небольших назначенных задач, а затем и к более значимым задачам, в конечном итоге принимая на себя большую ответственность за более масштабную задачу, что ведет к независимости в этой деятельности. Преимущественно любая деятельность предполагает сотрудничество: она всегда обеспечивается

взаимодействием ее соавторов, что предполагает необходимость развития навыков сотрудничества. Это означает, что обучение через деятельность практически неотделимо от социального контекста.

Анализ продуктов деятельности, наблюдение и рефлексия выступают формами диагностики образовательных результатов.

Индивидуальная и групповая рефлексия выражается через анализ приобретенного социального опыта и презентацию образовательных результатов волонтерской практики в виде анализа развития метакомпетенций. Формой диагностики образовательных результатов выступает публичная защита результатов прохождения волонтерской практики в группе, в состав которой входят как обучающиеся и преподаватели, так и представители НКО – мест прохождения волонтерской практики. Презентация отчета о волонтерской практике в НКО включает в себя описание организации и функций волонтера, а также анализа развитости метакомпетенций и их дефицитов, согласно индивидуальной рефлексивной анкете по итогам прохождения волонтерской практики. Практика считается засчитанной при наличии положительного отзыва куратора практики со стороны НКО, представленного отчета и рефлексивной анкеты о прохождении волонтерской практики, наличия фотоматериалов, подтверждающих практическую работу обучающегося в рамках НКО.

Образовательной задачей **третьего этапа** является проявление субъектной позиции по отношению к процессу профессионального становления и подразумевает сформированную готовность к продолжению деятельности, как волонтерской, так и учебно-профессионально, в условиях НКО или социально-ответственной сферы. Этап не предполагает четких временных границ и является актуальным на период обучения студента.

На **четвертом этапе** в качестве диагностического инструментария предлагается использование опросника самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой, шкалы «Удовлетворенность жизнью» Э. Динера, опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин) и «Самодетерминация личности» (Б. Шелдон, в адаптации и модификации Е.Н. Осина) для измерений до и после прохождения курса.

Опросник самоорганизации деятельности предназначен для диагностики сформированности навыков стратегического целеполагания [22]. Опросник «Удовлетворенность жизнью» измеряет «когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности» [23]. В «Самодетерминации личности» особое внимание уделяется результатам шкал «самотождественность/самоотчуждение» и «воспринимаемый выбор», отражающие степень ориентации обучающегося на свои внутренние принципы, способность определять ход собственной жизни [24]. В опроснике эмоционального интеллекта ключевой для анализа является шкала внутриличностного эмоционального интеллекта [25].

Заключительный этап включает в себя аналитику программы: групповое обсуждение эффективности программы для обучающихся, результатов диагностики, заполнение отзывов участников курса (обучающихся и участвующих в программе представителей НКО).

Факторами успешного прохождения каждого из этапов являются проявление инициативы обучающимся к деятельности, высокая степень их вовлеченности в постановку задач практики и придании деятельности личностных смыслов, способность к рефлексии приобретенного опыта для устранения противоречий собственного развития.

Выводы. Программа педагогического сопровождения волонтерской деятельности для развития субъектной позиции, как комплекс образовательных мероприятий, является практикоориентированной, направленной на развитие деятельной активности обучающегося и подключение теоретического знания к его опыту. Содержание программы направлено на развитие таких показателей субъектной позиции (метакомпетенций), как самостоятельное целеполагание, готовность к проявлению инициативы; стремление к самопониманию, осознание своих эмоций, стремление к саморазвитию; рефлексивные способности, осознанное устранение противоречий собственного развития; включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий, саморегуляция, способность эффективно и мотивированно действовать при наличии препятствий и помех, и др.

Однако следует указать на возможные ограничения методического плана. В частности, программа педагогического сопровождения в рамках курса реализуется в условиях основного учебного процесса в университете, который также оказывает образовательное воздействие на участников.

Резюме. В статье приводится обоснование содержания программы педагогического сопровождения волонтерской деятельности для развития субъектной позиции обучающихся вузов. В рамках исследования развитие субъектной позиции рассматривается как показатель сформированности набора метакомпетенций, развиваемых в волонтерской деятельности обучающегося. Программа представлена в виде образовательного факультативного курса и включает в себя 5 основных этапов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, волонтерская деятельность, субъектность, субъектная позиция, метакомпетенции.

Summary. The article provides the substantiation of the pedagogical support program content of volunteering for the students' agency development in universities. Within the framework of the study, the development of the agency is considered as an indicator of the formation of meta-competencies set developed in the students' volunteering. The program is presented in the form of an educational optional course and includes 5 main stages.

Keywords: pedagogical support, volunteering, agency, student agency, metacompetences.

Список литературы:

1. Боротко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
2. Малкова И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Томск, 2008. – 42 с

3. Аксенова Г.И., Мухаметзянова Ф.Г. Критерии и индикаторы субъектности и курсанта высшего учебного заведения // Уголовно-исполнительное право. – 2015. – №3 (21). – С. 102-106.
4. Бородаева Г. Г., Руднева И. А. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №. 4. – С. 54-54.
5. Сухоленцева Е. Н. Формирование духовно-нравственных качеств молодежи средствами волонтерской деятельности // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – №. 3-2. – С. 197-200.
6. Костюченко М. О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза (на примере волонтерской деятельности): дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2017. – 188 с.
7. Buyakova K.I., Malkova I.Yu., Tsiguleva O.V. Student's Metacompetences Development in Information Society Context // Innovation-2020: Proc. of XVI-th International school-conference of students, graduate students and young scientists (April 23-24, 2020) / edited by A.N.Soldatov, S.L.Minkov. – Tomsk, 2020. – P. 474-476.
8. Чернявская В. С., Малахова В. Р. Метакомпетенции в контексте психологической культуры как профессиональные компетенции студента вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №4 (47). – С. 31-33.
9. Le-Deist F., Winterton J. What is competence? // Human Resource Development International. – 2005. – №8(1). – P. 27-46.
10. Brown R. B., McCartney S. Competence is not enough: meta-competence and accounting education // Accounting education. – 1995. – Т. 4. – №. 1. – P. 43-53.
11. Haste H. Ambiguity, autonomy, and agency: Psychological challenges to new competence. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.) // Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen, Germany. – 2001. – P. 93-120.
12. Осницкий А. К. Субъект и субъектность // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского (Москва, 10-11 окт. 2013 г.). – М., 2013. – Т. 1. – С. 140-143.
13. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и миру // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 33-39.
14. Cavaghetto A. R., Hand B., Premo J. Supporting student agency in science // Theory Into Practice. – 2020. – Т. 59. – №. 2. – С. 128-138.
15. Екимова С. Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностнопрофессионального развития будущих специалистов по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2010. – 228 с.
16. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки. – 2012. – №. 4 (263). – С. 46-49.
17. Таньчева И. В. Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка в художественной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2013. – 223 с.
18. Дубровская Ю. А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 159 с.

19. Оськина С. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Саранск, 2010. – 193 с.

20. Воскрекасенко О. А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов: дис. ... д-р. пед. наук. – Пенза, 2017. – 446 с.

21. Bruce B.C., Bloch N. Learning by Doing // Encyclopedia of the Sciences of Learning / ed. Seel N.M. Boston, MA: Springer US. – 2012. – P. 1821–1824.

22. Мандрикова Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности. – М.: Смысл, 2007. – 15 с.

23. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса (г. Москва, 21–24 октября 2008). М.: Институт социологии РАН, 2008. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/78753840> (дата обращения: 20.11.2020).

24. Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being // Poster presented at the Self-Determination Conference. – Ghent, Belgium, 2010. – P. 95.

25. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

УДК 377+61]-057.87:316.752

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Вахрушева Татьяна Ильинична,
обучающаяся 3 курса магистратуры,
ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»*

*Научный руководитель: Большунова Н. Я.,
доктор психол. наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»*

Постановка проблемы. Профессиональное становление – это прогрессивное развитие и приобретения. Для того чтобы стать профессионалом в своей области, человек вынужден потратить годы и даже десятилетия на усвоение, поддержание и развитие специальных качеств. Облик медицинской сестры, личностные и профессиональные компетенции формируются в образовательной среде медицинского колледжа, поэтому вопрос профессионального мастерства будущих медиков приобретают особую важность.

Анализ публикаций и исследований. Исследователи в области подготовки медицинских кадров (Г.М. Перфильева (1973), С.А. Мухина (1978), О.В. Арманас (1987), С.С. Иванова (1992), В.Г. Кинелев (1993), И.И. Тарновская (1996), Т.Ю. Томенко (2006), Л.М. Насретдинова (2006), А.А. Хусаенова (2006), О.Б. Кутузова (2007), Н.А. Жуковская (2007) и др.) подчеркивают все

возрастающую роль медицинской сестры в решении проблем национального здравоохранения.

Изложение основного материала. Природе человека отвечает модус служения, в основе которого лежит позитивное отношение к людям, что обеспечивает человеку личностный рост и расширяет границы его возможностей. А. Р. Фонарев пишет: «Люди, живущие в соответствии с модусом служения, основной формой взаимодействия которых с миром является духовное общение, содержащее невербализуемый, событийный компонент, удваивают свои способности, что, конечно же, не может не сказаться на их становлении как профессионалов».

По мнению Я. Гудечек: «Ценности – это часть сознания индивида, при этом та ее часть, без которой нет личности». В данном контексте очень актуальными нам представляются ценности христианства. Любовь к ближнему, самопожертвование являются очень актуальными для медицинского работника и его профессиональной деятельности.

Ценности и ценностные ориентации, эти структурные элементы нравственного сознания, органически входят в состав мотивов и стимулов всех видов и форм деятельности субъектов, определяя ее направленность. Ценности и ценностные ориентации неразрывно связаны между собой, что подтверждает, например, характеристика ценностных ориентаций как «направленность личности на те или иные ценности», данная Б. Г. Ананьевым.

Ценностные ориентации – это важнейший элемент структуры организации личности, личностные ценности определяют мотивы совершения деятельности, направленность поведения. Ценности являются своеобразным «ядром» личности, так как сквозь призму ценностных ориентаций появляются смыслы, которые влияют на все сферы жизни человека. Присвоенные человеком общечеловеческие ценности в отечественной науке называют «личностными ценностями» или «субъективными ценностями».

Понятие ценностей как социокультурных образцов дается Н. Я. Большуновой: «Под социокультурными образцами мы понимаем свойственную определенному типу культуры композицию ценностей как мер, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания, которые он выбирает как позицию, как ответ на вопрос, что есть человек, что значит быть человеком».

Нравственно-духовные ценности очень сильно влияют на профессиональное становление и деятельность медицинского работника в будущем, отношение к работе, пациентам, профессиональному долгу.

К проблеме ценностей обращались советские учёные-психологи С. Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев. В монографии «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн пишет, что проблема человека – это огромная тема мировоззренческого плана и прежде всего этического порядка. А центральной человеческой проблемой остается процесс познания человекам мира и себя в мире.

Выводы. Из исследования стало видно, что у испытуемых ЭГ-1 преобладают такие ценности, как семья и любовь. У испытуемых ЭГ-2 встречались более частые ответы любовь и искренность. Данные результаты могут говорить о том, что у респондентов ЭГ-1 мы можем наблюдать более

«жизненные», обыденные ценности. Они в большей степени ориентированы на удовлетворение своих желаний. У испытуемых ЭГ-2 преобладают ценности, которых более сложно достичь, таких как искренность и любовь.

Резюме. Исследование проводилось на базе Новосибирского медицинского колледжа, на примере студентов 2 курса отделения «Лечебное дело» и 2 курс «Акушерское дело» (2019-2020 уч. год). В исследовании приняли участие 80 человек. Все опрошенные в возрасте от 19 до 30 лет. Для исследования была применена методика "Четыре вопроса" Разработана и апробирована Н. Я. Большуновой.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, нравственность.

Summary. The study was conducted on the basis of the Novosibirsk Medical College, on the example of students of the 2nd year of the department "Medical Care" and the 2nd year "Obstetrics" (2019-2020 academic year). The study involved 80 people. All respondents are aged from 19 to 30 years. For the study, the "Four Questions" method was used, developed and tested by N. Ya. Bolshunova.

Key words: values, value orientations, morality.

УДК 37.02

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

*Дагаева Елена Александровна,
кандидат социологических наук, доцент
ЧОУ ВО «Таганрогский институт
управления и экономики»*

Постановка проблемы. Динамично изменяющаяся экономическая ситуация во всем мире, а также перманентно растущая конкуренция во всех сферах экономики предъявляют особые требования к качеству образования, которое, как известно, играет главенствующую роль в реализации приоритетной задачи современного российского общества – переходе к инновационной экономике, «экономике знаний». Экономика знаний формирует запрос на создание таких образовательных систем, которые способны обеспечить экономику страны высококвалифицированными специалистами, обладающими развитыми профессиональными (hard skills) и универсальными навыками (soft skills), способными перманентно адаптироваться к социальным и экономическим изменениям. Причем, в последние годы экспертами уделяется особое внимание оценке и развитию второй группы навыков. В данном контексте особую актуальность представляет исследование факторов, способствующих развитию soft skills выпускников вузов.

Эксперты утверждают: для успешной адаптации к реалиям цифровой экономики профессиональных навыков (hard skills) уже недостаточно, современные работодатели все чаще обращают внимание на развитие так называемых «мягких (гибких) компетенций» soft skills: умение системно мыслить; ставить цели и выбирать адекватные пути их достижения; управлять собой и своим временем; эффективно взаимодействовать в команде; способность правильно определять и устанавливать приоритеты для будущего профессионального роста; готовность проявить лидерские качества и др. [1-3].

Анализ исследований и публикаций. Результаты масштабного исследования «Россия 2025: от кадров к талантам» (2017 г.), проведенного международной компанией The Boston Consulting Group (BCG), свидетельствуют о том, что в динамично изменяющемся современном мире от сотрудников ожидается высокое владение следующими универсальными навыками: «нацеленность на саморазвитие, организованность, навыки принятия решений и достижения результатов, решение нестандартных задач, предпринимательские навыки, адаптивность, навыки коммуникации, межличностные и межкультурные компетенции, эмоциональный интеллект, цифровые навыки и другие» [4].

В Проекте Стратегии инновационного развития Российской Федерации изложен перечень компетенций, которыми должен обладать «инновационный человек»:

- способностью и готовностью к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;

- способностью к критическому мышлению;

- способностью и готовностью к разумному риску, креативностью и предприимчивостью, умением работать самостоятельно и готовностью к работе в команде, готовностью к работе в высококонкурентной среде;

- широким владением иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке [5].

Под soft skills, вслед за Л.К. Раицкой и Е.В. Тихоновой, мы понимаем «совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций» [6, с. 359].

Цель данной статьи – систематизация опыта отечественных и зарубежных вузов в контексте развития soft skills студентов.

В качестве базы для синтеза, анализа и обобщения практики вузов в сфере развития «мягких» навыков студентов выступили публикации отечественных и зарубежных авторов в высокорейтинговых журналах за последние десять лет.

Изложение основного материала. Как свидетельствуют результаты исследований, развитию soft-skills в практике зарубежных университетов традиционно уделяется много внимания.

Анализ инновационных педагогических технологий, применяемых в зарубежных инженерных вузах, осуществленный коллективом исследователей под руководством А.И. Чучалина, показывает, что, несмотря на разнообразие подходов, общей тенденцией является приверженность проблемно-ориентированному и проектно-организованному обучению, начиная с первого курса. В практике же отечественных инженерных вузов знакомство студентов с исследовательской и проектной деятельностью начинается, как правило, на старших курсах [7, с. 105-115].

Проектно-организованное обучение работе в команде способствует развитию навыков сотрудничества, а проведение в дополнение к обычным занятиям профессионально-ориентированных мероприятий – семинаров,

тренингов, летних тематических школ, международных проектов позволяет на практике более интенсивно и эффективно формировать необходимые профессиональные и универсальные компетенции выпускников.

Одной из наиболее эффективных педагогических технологий развития «мягких навыков», по мнению А.И. Чучалина, является проблемно-ориентированный метод. Проблемная ситуация максимально мотивирует студентов осознанно получать знания, необходимые для ее решения, позволяет научиться самостоятельно «добывать» знания из разных областей, группировать их и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи [7].

Проектно-организованное обучение студентов работе в команде является еще одним эффективным инструментом развития надпрофессиональных компетенций. Как отмечает А.И. Чучалин, проектно-организованное обучение работе в команде способствует развитию навыков сотрудничества, а проведение в дополнение к обычным занятиям профессионально-ориентированных мероприятий – семинаров, тренингов, летних тематических школ, международных проектов позволяет на практике более интенсивно и эффективно формировать необходимые профессиональные и универсальные компетенции выпускников [7].

К числу наиболее эффективных и снискавших признание у экспертов инструментов развития soft skills в зарубежных вузах, а в последнее время и в отечественных, следует отнести интерактивные методы обучения. К ним относятся: групповая дискуссия, кейс-стади, ролевая и деловая игра, дебаты. Данные методы обучения позволяют развивать soft skills, моделируя на учебных занятиях конкретные практические ситуации, с которыми специалисты могут столкнуться в реальной профессиональной деятельности.

Перечень уже перечисленных выше технологий развития soft skills можно дополнить такими методами, как: самообучение, поиск обратной связи, обучение на опыте других и ментворкинг – выделение и изучение моделей успешного поведения того, кто обладает высоким уровнем развития данной компетенции, работа с наставником.

Не последнее место в развитии soft skills студентов занимают тренинги по мотивации, лидерству, менеджменту, работе в команде, управлению временем, проведению презентаций, личному развитию и др., организуемые университетами. К примеру, экономический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова ежегодно проводит так называемый День Тренингов МГУ, участникам которого предоставляется уникальная возможность бесплатно посетить тренинги и другие мероприятия, направленные на развитие «гибких навыков» [8].

Нельзя недооценивать и такой инструмент развития soft skills, как стажировки на предприятиях и в компаниях. Прохождение стажировок оказывает значительное влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности в целом: развиваются не только профессиональные навыки, но и коммуникативные. В ходе стажировок происходит формирование профессиональной этики и расширение сети профессиональных контактов. Зачастую именно успешное прохождение стажировок студентами является решающим фактором при приеме на работу.

Волонтерская деятельность также является весьма эффективным ресурсом развития soft skills студентов. М.А. Мазниченко и Г.С. Папазян выделяют такие преимущества волонтерской деятельности в обеспечении личностного и профессионального роста студентов, как органичное формирование универсальных и профессиональных компетенций; приобретение опыта социально-ориентированной деятельности и развитие гражданских качеств; приобретение необходимых знакомств, контактов, связей; повышение уровня ответственности и самостоятельности [9, с. 104].

Согласно результатам исследования, проведенного М.А. Мазниченко и Г.С. Папазян, активное участие в волонтерской деятельности формирует не только активную гражданскую позицию и ценности гуманизма, но и способствует профессиональному самоопределению и повышению мотивации к освоению дисциплин образовательной программы.

Авторы выделяют такие преимущества волонтерской деятельности в обеспечении личностного и профессионального роста студентов, как органичное формирование универсальных и профессиональных компетенций; приобретение опыта социально-ориентированной деятельности и развитие гражданских качеств; приобретение необходимых знакомств, контактов, связей; повышение уровня ответственности и самостоятельности [9, с. 104].

На данный момент во многих вузах России созданы активные сообщества волонтеров, в том числе, эковолонтеров. Особенно следует отметить успехи в эковолонтерстве таких сообществ, как Экогильдия МГУ (МГУ имени М.В. Ломоносова) и «Зеленая Вышка» (НИУ ВШЭ). В этих высших учебных заведениях развивающий потенциал волонтерской деятельности широко используется как инструмент личностного и профессионального роста, развития универсальных и профессиональных компетенций студентов [10].

Однако, вместе с тем, М.А. Мазниченко и Г.С. Папазян приходят к выводу, что развивающий потенциал волонтерской деятельности практически не используется в отечественных вузах как инструмент личностного и профессионального роста, развития универсальных и профессиональных компетенций студентов.

Создание в вузе следующих условий, по их мнению, позволит реализовать развивающий потенциал волонтерства:

- смещение акцента с организации волонтерской деятельности студентов администрацией вуза на ее самоорганизацию;

- поддержка вузом волонтерских инициатив студентов;

- положительная обратная связь (подкрепление) достигнутых студентом результатов личностного и профессионального роста в контексте волонтерской деятельности;

- совместное участие студентов и преподавателей в волонтерской деятельности и др. [9, с. 108-109].

Данная точка зрения согласуется с мнением С.Н. Бацунова, который отмечает, что образовательная среда вуза играет особую роль в формировании soft skills. По мнению автора, она должна способствовать стремлению студентов к развитию, получению нового опыта, профессиональному росту, получению обратной связи об успешности своих действий от однокурсников, преподавателей, работодателей и т.д. [11, с. 12-21].

Выводы. Анализ успешного опыта зарубежных и отечественных вузов показывает, что арсенал инструментов развития soft skills студентов достаточно широк. К ним следует отнести: проблемно-ориентированный метод обучения; проектно-организованное обучение студентов в команде; широкое внедрение в учебный процесс интерактивных методов обучения (групповые дискуссии; кейсы; ролевые, деловые игры; тренинги; дебаты и т. п.); стажировки на предприятиях и в компаниях; волонтерскую деятельность; практический опыт работы в студенческом городке и в вузе; участие в профессионально-ориентированных мероприятиях (тематических школах, международных проектах и др.).

Итак, как мы уже отмечали выше, профессиональная конкурентоспособность специалиста на современном рынке труда определяется наличием не только профессиональных знаний, но и набором определенных универсальных компетенций, личностных качеств, способностей, так называемых soft skills.

Ключом к успеху в развитии soft skills будущих специалистов, а, следовательно, повышению их конкурентоспособности, является формирование особой образовательной среды вуза, позволяющей обеспечить реализацию и поддержку совершенствования данных навыков на практике, начиная с первого курса.

Актуальной исследовательской задачей является поиск новых инструментов развития и совершенствования soft-skills в образовательной среде вуза.

Резюме. В статье рассматриваются условия и возможности совершенствования soft skills будущих специалистов как фактор повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Методологической основой исследования выступает анализ результатов теоретических и прикладных исследований, направленных на изучение условий развития soft skills в вузовской среде. Целью статьи является анализ и обобщение опыта ведущих отечественных и зарубежных вузов в работе над развитием «мягких навыков» студентов.

Ключевые слова: качество подготовки специалиста, конкурентоспособность выпускника вуза, образовательная среда вуза.

Summary. The article discusses the conditions and opportunities for improving the soft skills of future specialists as a factor in increasing their competitiveness in the labor market. The methodological basis of the research is the analysis of the results of theoretical and applied research aimed at studying the conditions for the development of soft skills in the university environment. The purpose of the article is to analyze and summarize the experience of leading Russian and foreign universities in the development of "soft skills" of students.

Keywords: hard skills, soft skills, factors of soft skills development, quality of specialist training, competitiveness of University graduates, educational environment of the University.

Список литературы:

1. Коноплинский Д.А. Требования рынка труда к подготовке конкурентоспособных выпускников вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. –

2017. – № 3. – С. 20-25.

2. Копытова С.М. Надпрофессиональные компетенции как условие профессионализма специалиста и их формирование в системе дополнительного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (279). – С. 77-81.

3. Хасанова Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т.15. – № 20. – С. 215-217.

4. Доклад BCG «Россия 2025: от кадров к талантам». – 2017. URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (Дата обращения: 29.09.2020).

5. Проект Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020». URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20101231_016 (Дата обращения: 29.09.2020).

6. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Том 15. – № 3. – С. 350-363.

7. Чучалин А.И., Минин М.Г., Кулюкина Е.С. Опыт формирования профессиональных и универсальных компетенций выпускников инженерных программ в зарубежных вузах // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 105-115.

8. Дагаева Е.А. Возможности развития и совершенствования soft skills студентов // Профессиональное образование. – 2019. – №4(36). – С.101-106.

9. Мазниченко М.А., Папазян Г.С. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности // Высшее образование в России. – 2018. – № 2 (220). – С. 103-113.

10. Дагаева Е.А. Soft skills специалиста будущего для устойчивого развития России От экологического образования к экологии будущего // VI Всероссийская научно-практическая конференция по экологическому образованию (Москва, 30 октября – 1 ноября 2019 г.): Сборник материалов и доклады. Научное издание. Под общ. ред. В.А. Грачева. – М.: Фонд имени В. И. Вернадского, 2020. – С. 1761-1768.

11. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слижкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – С. 12-21. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>. (дата обращения: 29.09.2020).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СТУДЕНТА: ЛИЧНЫЙ ОПЫТ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

*Клименко Ирина Сергеевна,
доктор технических наук, профессор,
Северо-Кавказский Федеральний
университет*

Постановка проблемы. Современная высшая школа, основная миссия которой, по мнению автора, состоит в формировании интеллектуального потенциала общества в своем многоэтапном развитии сегодня приходит к пониманию важности профессионального и социально-педагогического сопровождения студента как личности, которой предстоит не просто получить комплекс знаний или набор компетенций, а в процессе обучения освоить механизмы самооценки, самоопределения в целях, позиции и ситуации, незнакомые ранее формы коммуникаций. Современные исследования проблемы психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения носят, в большей степени теоретический характер [1], посвящены в основном обсуждению терминов и понятий [2]. Отдельные исследования посвящены целям, задачам и условиям реализации педагогического сопровождения в высшей школе [3-4], большинство из них имеют профессионально-ориентированный характер, не удалось найти прикладных исследований, содержащих системообразующие практические рекомендации преподавателям вузов по проблеме сопровождения студента в процессе обучения.

Изложение основного материала. Классическая высшая школа, в деятельности которой основной акцент сделан на научную работу, большое внимание уделяет в процессе обучения формированию навыков исполнителя, исследователя, аналитика; подготовка студента к предстоящей социализации, поиску работы, самоопределению в своем первом трудовом коллективе – эти вопросы, как правило, не являются предметом изучения для студентов технических специальностей. Считая, что процесс обучения профессии неразрывно связан с формированием личности студента, автор ставит своей целью в данной статье показать необходимость и целесообразность нового подхода к вузовскому образовательному процессу. Сама по себе идея этого подхода не нова, она озвучена в так называемой антропологической парадигме образования, в концепции и принципах личностно-ориентированного подхода. Новизной, по мнению автора обладает система инструментальных средств, в данном случае, образовательных технологий, в основе которой лежат комплексное использование традиционных вузовских форм/методов обучения и методов игрового социального имитационного моделирования. Синергия интеграции образовательных технологий разных видов открывает уникальные возможности для формирования профессиональных компетенций и сопровождения студентов на всех этапах обучения.

Безусловно, определение понятий в науке – это ключевая позиция, которая позволяет идентифицировать предмет исследования, именно поэтому предлагается из всего многообразия определений термина «педагогическое сопровождение» в качестве рабочей версии принять следующее: педагогическое

сопровождение студента в вузе – это вид совместной деятельности студента и преподавателя, целью которой является повышение уровня профессиональной и социальной успешности студента. Очевидно, что для реализации совместной деятельности в формате сотрудничества необходима входная оценка стартового уровня, ориентация на его систему приоритетов и реальных возможностей, то есть нужны определенные условия, в том числе, готовность и способность преподавателя вуза использовать свой творческий, научный потенциал для поддержки студента, как будущего коллеги.

Классическая высшая школа, сформированная как профессиональная организация, обладая высоким научным потенциалом, ориентирована на преподавание в формате «лекция- семинар- лабораторная работы- производственная практика». Такой подход обеспечивает получение студентами основ фундаментальных знаний, которые он должен, как правило, самостоятельно, проецировать на прикладные задачи, то есть системное сопровождение обучающихся не предусмотрено состав и структурой учебного процесса. Технология обучения по принципу «сиди и слушай» к условиям успешного обучения относилась стартовый уровень студента, пытливость ума, его стремление к приобретению знаний, квалификацию преподавателя, рейтинг вуза; результаты процесса оценивались по формальным признакам, таким, как успеваемость и качество обучения.

Сегодня ситуация изменилась. Идеи гуманизации образования, в том числе технического, стали овладевать умами научно-педагогической общественности и со временем переросли в концепцию личностно-ориентированного обучения. Образовательные технологии современной высшей школы, как неоднократно утверждает автор в своих работах [5], должны объединять классические и инновационные образовательные технологии, что обеспечит полноценное социальное и профессиональное сопровождение студента в процессе обучения, подготовит его к предстоящей адаптации на рынке труда.

Какие цели и задачи стоят перед высшей школой?

Подготовка конкурентоспособного специалиста с активной гражданской позицией, способного к адекватному самоопределению в целях позиции и ситуации.

Какие инструментальные средства есть у преподавателя?

Образовательные технологии, профессионализм и личные качества. Используя эту триаду, преподаватель может и должен создать в процессе обучения атмосферу творческого сотрудничества, условия для формирования у обучаемых потребности в самореализации и самосовершенствовании.

Палитра образовательных технологий, в основе которых лежат методы игрового социального имитационного моделирования, богата и разнообразна; успешность их использования определяется игротехническими компетенциями преподавателя, его готовностью интегрировать интерактивные технологии в классическую методику преподавания, переходить от монологов в формате «сиди и слушай» к формату «думай и делай».

Комплексное применение разноформатных методов обучения, чередование классики и инноватики расширяет представления студента о возможных способах приобретения знаний, моделях их практического

использования при решении учебных, проектных и исследовательских задач. Полноценное педагогическое сопровождение, по мнению автора, возможно при системном использовании интерактивных образовательных технологий, непосредственно влияющих на изменение состава и структуры образовательного пространства.

Многолетний опыт автора показал, что целесообразно знакомство с новыми технологиями обучения начинать с простых форм. При проведении на первом курсе имитационного упражнения в игровой форме преподаватель может решать несколько задач: проверка знаний по предмету, оценка работоспособности коллектива, готовность членов группы к взаимодействию, принятию совместного решения в экстремальной ситуации, диагностика лидера в группе и определение его «окраски». Студенты в процессе этого занятия получают возможность самоопределения в ситуации и самооценки; сравнения себя с окружающими; приобретения навыков работы в группе, корректной аргументации своего суждения и т.п. Неоднократное использование имитационного упражнения, как метода обучения приемам рационального поведения в экстремальной ситуации, закрепляет приобретенные навыки и социокоммуникативные компетенции, готовит обучаемых к восприятию более сложных игровых форм, таких, как игровое проектирование, «мозговая эстафета» и другие. Использование игр, имитирующих производственные ситуации, знакомит обучаемых с предметной областью, погружает их в проблематику реального процесса производства, позволяет формировать навыки самопрезентации и коллективной работы. Игровое проектирование, как форма коллективного творчества, по определению предполагает создание проектов и их защиту.

Какие задачи стоят перед преподавателем, в процессе организации образовательного пространства, отличного от классического?

Меняется роль и миссия преподавателя: отказ от менторства, консультирование в процессе определения цели проекта, поиска альтернативных вариантов решения поставленной задачи, совместное генерирование идей, научные дискуссии и другие формы сотрудничества способствуют появлению благоприятных условий для самореализации студента в профессиональной деятельности. Переход на формат обучения «думай и делай», как модель профессионально-педагогического сопровождения может быть выстроена в трех различных вариантах: подготовка аналитика-исследователя, подготовка организатора, подготовка исполнителя, ориентированного на решение поставленных задач, реализацию конкретных инструкций, алгоритмов и т. п. Так, тренинги и кейсы, анализ конкретной ситуации применяемые в процессе изучения специальных дисциплин способствуют формированию логического мышления, приобретению и совершенствованию навыков работы с данными, приучают к исполнительской дисциплине. Деловые игры разного формата: имитационные, ролевые, ситуационные способствуют развитию навыков организации социокоммуникативного пространства, выявляют отношение к методам и способам управления, раскрывают лидерские качества. Игровое проектирование, метод активного социологического тестирования, анализа и контроля («мозговая эстафета») целесообразно использовать для развития

аналитических способностей обучаемых с целью развития интереса к процессу исследования, выявления причинно-следственных связей и разработки собственных рекомендаций по совершенствованию стиля деятельности, таких как «Как научиться учиться?», «Как стать профессионалом?», «Как подготовить и организовать тематическую дискуссию?» и т. п. [6].

Очевидно, что для реализации профессионального и социально-педагогического сопровождения в соответствии с этими моделями преподаватель должен находиться на высоком уровне теоретической и практической подготовки в области игротехнического менеджмента [7].

Выводы. Профессиональное и социально-педагогическое сопровождение студентов непедагогических специальностей вузов – это актуальная задача, для решения которой необходимы определенные условия. Одним из наиболее важных условий автор предлагает считать готовность и способность вузовских преподавателей к переходу на новый, лично-ориентированный формат взаимодействия с обучаемыми. Выполнение этого условия зависит от системы предпочтений преподавателя, его профессионализма и тех возможностей, которые предоставляются ему для повышения своей педагогической квалификации.

Резюме. Статья посвящена феномену профессионального и социально-педагогического сопровождения студентов вузов. Основное внимание автор уделяет необходимости внедрения в практику новых подходов к обучению. Вводится в научный оборот термин «формат обучения думай и делай». Автором предложены оригинальные модели сопровождения в процессе обучения и конкретные образовательные технологии для их реализации.

Ключевые слова: гуманизация образования; лично-ориентированный подход; образовательное пространство нового типа; профессиональное и педагогическое сопровождение.

Summary. The article is devoted to the phenomenon of professional and socio-pedagogical support of university students. The author pays special attention to the need to introduce new approaches to teaching into practice. The term “think and do learning format” is introduced into scientific circulation. The author proposes original models of support in the learning process and specific educational technologies for their implementation.

Key words: humanization of education; personality-oriented approach; educational space of a new type; professional and pedagogical support

Список литературы:

1. Никитин О. Д. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогических вузов в современном информационном пространстве/Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник статей по материалам Всероссийского научно-практического семинара. – М.: Издательство: ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 2019. – С. 112-118.

2. Цепева И.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов технического вуза / В сборнике: Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения. Материалы Четвертой Всероссийской

научно-практической конференции с международным участием. – Иркутск, 2019. – С. 512-515.

3. Усова В. Л. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение образовательного процесса в вузе // Russian Agricultural Science Review. – 2015. – Т. 5. – № 5-2. – С. 53-57.

4. Игнатьева, О.В. и др. Тьюторское сопровождение как фактор социализации одаренных детей: монография / ФГБОУ ВПО «ПНИПУ» / О. В. Игнатьева, О. В. Лысенко, И. Ю. Черникова. – Пермь: Издательство «Пушка», 2015. – 134 с.

5. Клименко И.С. Высшая школа: личностно-профессиональное развитие или формирование компетенций? // Психология образования: образовательный потенциал развития личности: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции психологов образования Сибири с международным участием. Иркутск, 3–4 сентября 2020 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» – Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. – 480 с. (С. 23-27). <https://doi.org/10.26516/978-5-9624-1850-6.2020.1-480>

6. Клименко, И. С. Интерактивные образовательные технологии: теория и практика: учебник [электронное издание сетевого распространения] / И. С. Клименко. – М.: “КДУ”, “Добросвет”, 2020. – 169 с. – URL:<https://bookonlime.ru/node/4928>– doi: 10.31453/kdu.ru.91304.0126.

7. Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / А. П. Панфилова. – СПб, Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2003. – 535 с.

УДК 378.1

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Колосова Наталья Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Модернизация высшего образования предполагает выполнение социального заказа на подготовку компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных эффективно решать разноплановые профессиональные задачи, самосовершенствоваться и развиваться в процессе деятельности. В этой связи особую актуальность приобретает исследование проблемы обновления образовательной среды вуза и ее проектирование с учетом основных положений практико-ориентированного образования.

Анализ исследований и публикаций. Анализ научных трудов показал, что в современной науке накоплен богатый материал по изучению вопросов взаимодействия человека и среды (А. Бандура, Дж. Гибсон, К. Левин, М. Хейдметс); влияния среды на развитие личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Н.Б. Крылова, А.Н. Леонтьев, Ю.С. Мануйлов);

специфики образовательной среды (С.Д. Дерябо, В.Н. Новиков, Л.И. Новикова, В.И. Панов, В.А. Ясвин); моделирования образовательной среды (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.В. Рубцов); подготовки будущих специалистов в условиях практико-ориентированной среды (В.В. Ворожецова, М.В. Максимова, А.В. Петухова, Л.Е. Солянкина). Однако проблема проектирования практико-ориентированной образовательной среды с учетом специфики подготовки будущих педагогов требует дальнейших исследований и в частности уточнения сущности исследуемого понятия.

Цель статьи: осуществить теоретический анализ понятия «практико-ориентированная образовательная среда».

Изложение основного материала. Научные исследования, посвященные практико-ориентированной образовательной среде, появились сравнительно недавно (конец XX века) и поэтому в современной науке нет терминологического единства относительно исследуемой категории. Для того чтобы уточнить ее сущность и специфику, обратимся к характеристике терминов, составляющих ее смысловое поле.

Начнем с наиболее широкого понятия, которое является междисциплинарным и рассматривается в контексте различных научных отраслей и теорий. Так, с точки зрения философии, среда – это «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности», оказывающие решающее воздействие на развитие личности. В то же время под влиянием творческой активности и деятельности человека сама среда также изменяется и преобразуется, т.е. происходит взаимовлияние человека и среды [12, с. 651].

В социологии среда трактуется как совокупность явлений, процессов и условий, оказывающих влияние на изучаемый объект [9]. Л.И. Новикова подчеркивает сложность среды как системы, которая находится в постоянном развитии и охватывает разные, ближние и дальние жизненные сферы [1].

Педагогика выделяет среду внутреннюю, определяемую состоянием организма и внешнюю как «совокупность природных и культурных условий, факторов, в которых развивается индивид, личность, социальная общность» [10, с. 320].

Психологи рассматривают среду как важнейший источник развития, как субъективно переживаемую человеком объективная реальность, то, с чем он вступает во взаимодействие (В.П. Зинченко [3]). Анализируя влияние окружающей среды на психологические особенности индивида, М. Бикхард, подчеркивал, что это влияние обусловлено не только генерируемой информацией, но и социальными реалиями, языком, культурным развитием общества, ситуативным интерактивным взаимодействием субъекта со средой [15].

На основании анализа можно сделать вывод, что содержание категории «среда» в большинстве наук раскрывается через такие понятия как «воздействие», «влияние», «условия», «источник». При этом большинство исследователей сходятся во мнении, что среда представляет собой важнейший фактор развития личности, а человек, являясь активным субъектом, активизирует те элементы среды, которые определяют жизненные установки, личностную направленность, потребности, мотивацию, поведение, процесс

самореализации.

Следующий термин – «образовательная среда», используется учеными достаточно широко и разнопланово и трактуется как:

- часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, учебного материала и субъектов образовательных процессов (Н.Б. Крылова [6, с. 25]);

- совокупность всех возможностей (положительных и отрицательных) обучения и развития личности (С.Д. Дерябо [2]);

- полиструктурная система прямых и косвенных взаимодействий педагогов и обучающихся (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина и др. [5, с. 108]);

- система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин [14, с. 14]);

- совокупность материальных, педагогических и психологических факторов вузовской действительности, побуждающих субъектов образовательного процесса к профессионально-личностному развитию и саморазвитию (В.Н. Новиков [7]).

По нашему мнению, образовательную среду можно рассматривать как комплекс взаимосвязанных социально-культурных, научно-технических, информационно-коммуникативных условий, обеспечивающих личностное и профессиональное развитие будущего специалиста.

Любая среда оказывает определенное влияние на человека (положительное или отрицательное). В педагогическом контексте это влияние может быть стихийным или управляемым (специально организованным, целенаправленным). Поэтому в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения чрезвычайно важно спроектировать такую образовательную среду, которая способствовала бы развитию личностных и профессиональных качеств обучающихся и характеризовалось бы преобладающим положительным влиянием на них. Наибольший потенциал в этом аспекте представляет практико-ориентированная образовательная среда. Для того, чтобы уточнить ее специфику, рассмотрим цель практико-ориентированного образования. По мнению исследователей – это формирование у будущего специалиста готовности к профессиональной деятельности за счет выполнения реальных практических задач (В.П. Игнатьев [4], Л.А. Шкутина [13]). А.А. Вербицкий практико-ориентированное образование связывает с использованием контекстного (профессионально направленного) обучения и подчеркивает необходимость ориентации на практику с опорой на фундаментальное содержание наук о природе, обществе и человеке [8]. Т.е. практико-ориентированная образовательная среда должна обеспечить реализацию заявленной цели: подготовить компетентного специалиста, обладающего практико-ориентированными компетенциями, позволяющими ему решать определенный круг профессиональных задач, добиваться успеха и обеспечивающими карьерный рост (Л.Е. Солянкина [11, с. 81]).

Выводы. Таким образом, практико-ориентированная образовательная среда – это сложное, многоаспектное, динамическое понятие, под которым мы понимаем совокупность ресурсов, средств и факторов, обеспечивающих

создание благоприятных условий и возможностей для эффективной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, к успешному выполнению профессиональных задач. Структура практико-ориентированной образовательной среды представлена совокупностью объективных компонентов (субъекты образования, ресурсы, средства, условия, факторы развития, технологии, методы) и субъективных характеристик (способы взаимодействия субъектов, восприятие среды и т.д.). Целостность практико-ориентированной образовательной среды обеспечивается единой целью, балансом и взаимовлиянием структурных компонентов и окружающей среды (профессиональная среда, образовательная среда региона, страны). Необходимо отметить, что практико-ориентированная образовательная среда – это открытая система, отдельные компоненты которой изменяются и трансформируются в зависимости от образовательных потребностей обучающихся.

Резюме. В статье представлены результаты терминологического анализа понятий «среда», «образовательная среда», «практико-ориентированная образовательная среда». Автор уточняет сущность и структуру практико-ориентированной образовательной среды вуза, ее влияние на подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, практико-ориентированная образовательная среда, будущие педагоги.

Summary. The article presents the results of the terminological analysis of the concepts “environment”, “educational environment”, “practice-oriented educational environment”. The author clarifies the essence and structure of the practice-oriented educational environment of the university, its impact on the preparation of future teachers for professional activity.

Keywords: environment, educational environment, practically focused educational environment, future teachers.

Список литературы:

1. Вопросы воспитания: системный подход / Под общ. ред. Л.И. Новиковой. – М. : Прогресс, 1981. – 136 с.
2. Дерябо, С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды : монография / С.Д. Дерябо ; под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М. : ЦКФЛРАО, 1997. – 214 с.
3. Зинченко, В.П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 301 с.
4. Игнатьев, В.П. Практико-ориентированное образование как гарантия повышения качества высшего образования / В.П. Игнатьев, Е.И. Михайлова, В.М. Саввинов // Евразийское научное объединение. – 2016. – № 10 (22). – С. 153-156.
5. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / сост.: В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина и др. ; под ред. В.В. Рубцова. – М. : РАО Психологический институт, 1996. – 158 с.
6. Крылова, Н.Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы / Н.Б. Крылова. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 184 с.
7. Новиков, В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / В.Н. Новиков //

Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 1. – С. 110-120 –Режим доступа : www.psyedu.ru

8. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / [А.А. Вербицкий, Е.Г. Трунова, В.Г. Калашников и др. ; под науч. ред. А.А. Вербицкого]. – М. : Нестор-История ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. – 413 с.

9. Российская социологическая энциклопедия / РАН. Ин-т социал.-полит. исслед.; Под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. – М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 664 с.

10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 439 с.

11. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста / Л.Е. Солянкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2010. – № 11 (91). – С. 79-85.

12. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

13. Шкутина, Л.А. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов в условиях современного образования / Л.А. Шкутина, Ж.А. Карманова, Р.Б. Маженова, Г.Н. Манашова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2. – С. 1406-1411.

14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

15. Birghard M. H. How Does the Environment Affect the Person? URL: <https://www.lehigh.edu/~mhb0/EnvtoPerson.pdf>

УДК 159.9.075

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Кондратенко Евгения Николаевна,
кандидат политических наук, доцент
Южно-Российский институт управления –
филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ
Иванова Людмила Леонидовна,
кандидат политических наук, доцент
Южно-Российский институт управления –
филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ*

Постановка проблемы. В современном мире образование и профессиональная деятельность уже несколько лет направлены и измеряются в категориях компетенций, которые с накоплением профессионального опыта,

продолжением самообразования и повышения квалификации, развивающейся профессиональной культурой переходят в профессиональную компетентность. Педагогика и психология – науки, которые сегодня стоят в авангарде всех происходящих изменений в жизни общества: развитие информационных технологий с огромной скоростью меняет мир, в котором мы живем, а образование стремится соответствовать этим изменениям, стараясь упорядочить и привести в соответствие ожидания общества и подготовку высококвалифицированных кадров.

В настоящее время происходит непрерывный процесс преобразования системы профессионального образования, который сопровождается повышением требований к профессиональной самореализации молодых специалистов. В связи с этим высшие учебные заведения должны уделять больше внимания вопросам связи профессиональной мотивации и ценностных ориентаций студентов [1, с. 11].

Связь мотивации и ценностных ориентаций студентов зависит от реализуемых инновационных образовательных технологий, направленных на создание условий, в которых студент становится субъектом образовательной деятельности и способен более полно реализовать свой потенциал.

Актуальность изучения данной темы определяется тем, что формирование у студентов только профессионально значимых качеств приводит к тому, что недостаточное внимание уделяется развитию их ценностно-мотивационной сферы, тогда как именно она является ядром творчески активной и социально-зрелой личности, которая востребована в современных условиях. Об этом свидетельствует целый ряд трудов, направленных на исследование мотивации личности как субъекта деятельности, изучение факторов, оказывающих влияние на динамику и структуру мотивации. Исследователи отмечают, что это относительно новая проблем в современной отечественной науке, наиболее интегрированно и системно исследуется в последнее десятилетие в области акмеологии о профессиональной и учебной деятельности (В.Г. Асеев, К. А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А. А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В. Г. Зазыкин, А.К. Маркова и т.д.). Методы активизации личностного самоопределения и мотивации были раскрыты в работах Е.М. Борисовой, Г. П. Лиогиновой, Т.Л. Павловой, Н. С. Пряжниковой, Г. В. Резапкиной, К. Фопель.

Цель исследования – выявление особенностей мотивации и ценностных ориентаций студентов вуза.

Методический инструментарий:

1. Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей [2];
2. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана [3];
3. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).3

База исследования: В исследовании приняли участие студенты 1 и 4 курсов бакалавриата направлений подготовки «Политическое управление» и «Государственное и муниципальное управление». Количество респондентов – 70 человек в возрасте от 17 до 23 лет.

Нами был проведен анализ результатов исследования ценностных ориентаций студентов на разных этапах обучения. В результате диагностики были получены следующие данные. Результаты представлены на рисунке 1.

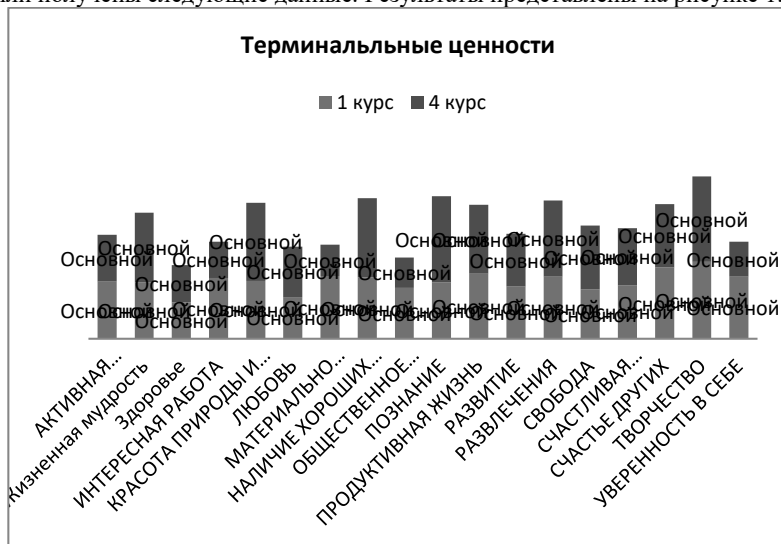


Рис. 1. Результаты исследования средних значений терминальных ценностных ориентаций студентов 1 и 4 курсов

Анализ результатов, полученных с использованием методики изучения ценностных ориентации М. Рокича позволил сделать вывод о различиях в предпочтительных терминальных ценностях у студентов разных курсов. Так, для студентов 1 курса наиболее предпочитаемыми терминальными ценностями являются здоровье (5,9), любовь (6,8) и свобода (8), и наименее значимыми – счастье других (11,6) и творчество (12,5). Представленные ценности, за исключением здоровья (ценность конкретного типа), относятся к абстрактному типу терминальных ценностей. Для студентов 4 курса значимыми терминальными ценностными ориентирами являются ценности конкретного типа – это общественное признание (4,9), материальное обеспечение (5,1), интересная работа (5,9), здоровье (6,1); абстрактная ценность – уверенность в себе (5,7). Наименее значимыми ценностями данной категории студенты-старшекурсники определили ценности абстрактного типа – развлечение (12,7), творчество (13,9), познание (14); и конкретная – наличие хороших и преданных друзей (12,9).

Из данного анализа следует, что студенты 1 курса ориентированы в основном на абстрактные терминальные ценности – любовь, свобода; и на одну конкретную – здоровье. И, индифферентны к таким абстрактным терминальным ценностям, как счастье других и творчество.

Студенты 4 курса в большей степени ориентируются на конкретные терминальные ценности – общественное признание, материальную

обеспеченность, интересную работу, здоровье, и преследуют лишь 1 абстрактную ценность – уверенность в себе. А отвергают в большинстве абстрактные ценности – развлечение, красоту природы и искусство, творчество, познание; и одну конкретную – наличие хороших и преданных друзей.

Теперь рассмотрим результаты анализа по инструментальным ценностным ориентациям студентов 1 и 4 курса. Результаты представлены на рисунке 2.

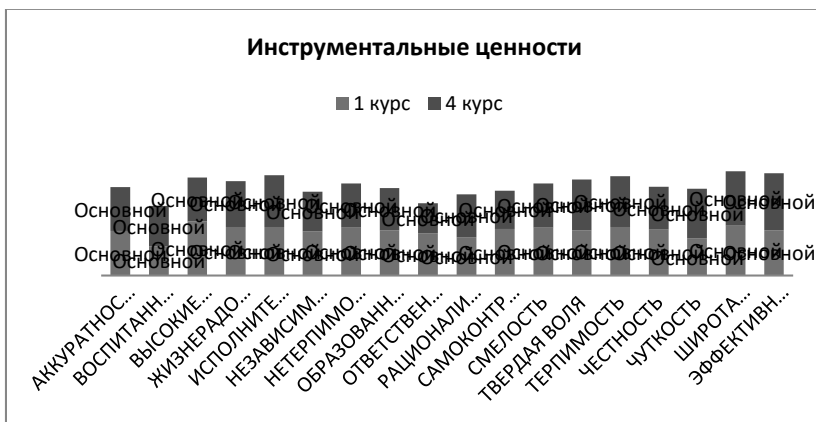


Рис. 2. Результаты исследования средних значений инструментальных ценностных ориентаций студентов 1 и 4 курсов

Как видно из рисунка, структура инструментальных ценностей студентов 1 и 4 курса отличается. Так для студентов 1 курса значимыми инструментальными ценностными ориентациями являются воспитание (6, 1), чуткость (7,7), рационализм (8) – и все они относятся к группе ценностей данной категории «общение». Индифферентными инструментальными ценностными ориентациями для студентов данной группы являются высокие запросы (11,3), широта взглядов (10,4), что относится к категории этических ценностей.

Студенты 4 курса значимыми инструментальными ценностными ориентациями определяют ценности этической категории – ответственность (6,3), самоконтроль (8), независимость (8,3). И не столь важными считаю инструментальные ценности – эффективность (11,9), исполнительность (10,8), твердая воля (10,6), терпимость (10,6); ценность этической группы – широта взглядов (11,3).

Таким образом, из данного анализа, мы можем предположить, что студенты 1 курса, для реализации или достижения чего-либо, ориентируются на инструментальные ценностные ориентации из категории «общение» - воспитание, чуткость; и «ценность дела» - рациональность. И в меньшей степени ориентируются на этические ценности – высокие запросы и широту взглядов.

Студенты 4 курса считают наиболее значимыми этические ценности, и ориентируются на ответственность, самоконтроль и независимость. И проявляют безразличие к инструментальным ценностным ориентациям

категории «ценности дела» и «этические ценности» – эффективности дела, исполнительности, твердой воли, терпимости и к широте взглядов.

Также в рамках исследования нами был проведен анализ результатов уровня мотивации профессиональной деятельности студентов на различных этапах обучения. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Процентное (%) соотношение показателей студентов с оптимальным мотивационным комплексом

Мотивационный комплекс	1 курс	4 курс
BM > ВПМ > BOM	42,86	37,14
BM = ВПМ > BOM	14,29	11,43
Итого:	57,15	48,57

Из данной таблицы мы видим, что студенты как 1, так и 4 курсов в большей мере удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство студентов выбрали оптимальный комплекс. Однако, мы также видим, что показатели отличаются, хотя различия не значительны.

Выбор данного мотивационного комплекса (оптимального) свидетельствует о том, что студенты и 1, и 4 курса, вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели. То есть это те студенты, которых привлекает, прежде всего, интерес к самому процессу обучения, склонны выбирать более сложные задания, что позитивно отражается на развитии их познавательных процессов.

Высокий вес внешней положительной и внутренней мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации также говорит об удовлетворенности избранной профессией, в первую очередь, внешних по отношению к ней потребностей, например, таких как престиж, высокая заработная плата и т.д. Доля студентов 1 курса, имеющая мотивационный комплекс ВПМ>BM>BOM, составляет 31,43%, а 4 курса – 28,57% от общего числа опрошенных.

Наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением и долей опрошенных (Таблица 2 и 3).

Таблица 2. – Студенты 1 курса, имеющие наихудший мотивационный комплекс

Мотивационный комплекс	Доля студентов в процентах
BOM>ВПМ>BM	5,71
BOM>ВПМ=BM	5,71
Итого:	11,42

Таблица 3. – Студенты 4 курса, имеющие наихудший мотивационный комплекс

Мотивационный комплекс	Доля студентов в процентах
BOM>BM>ВПМ	2,86
BOM>ВПМ>BM	2,86
BOM=ВПМ=BM	2,86
BOM=ВПМ>BM	5,71
ВПМ>BOM>BM	2,86
BM>BOM>ВПМ	2,86

BM>BПМ=BOM	2,86
Итого:	22,87

Данные, представленные в таблицах, могут свидетельствовать о безразличном, а вероятно, и негативном отношении к процессу обучения в целом. Для таких студентов ценностью является не получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в ВУЗе, то есть, получение диплома. Либо, можно предположить, что как раз это количество студентов поступили в ВУЗ не по своему желанию, а, к примеру, потому что на этом настояли родители. Здесь допустимо наличие и других, нам неизвестных причин.

Характеризуя респондентов в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя – 42,86% для студентов 1 и 4 курса (хотя это не составляет и половины опрошенных студентов).

На втором месте студенты с внешней положительной мотивацией – 31,43%, у студентов 1 и 4 курсов данный показатель также одинаковый. Данный тип мотивации, в отличие от внутреннего типа мотивации, является менее продуктивным, так как при нем студентов привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими (положительная оценка, поощрение, похвала и т.д.).

У определенной части опрошенных студентов внутренние и внешние положительные мотивы оказались равными: 1 курс – 14,29%, 4 курс – 11,43%. Это может говорить о том, что для данной категории студентов равное значение имеют как сам процесс работы и получение удовольствия от него, так и стимулирование, а также возможность продвижения по службе.

Студенты с доминированием внешней отрицательной мотивацией составили – 11,43% для 1 курса и 2,86% для 4 курса. Также интересен факт, что часть студентов 4 курса, а именно - 11,43% имеют равное значение между внутренними отрицательными мотивами и другими видами мотивов, что может говорить об определенном маргинальном мотивационном состоянии студента и, возможно, о наличии внутреннего дискомфорта в процессе обучения. Учение студентов с таким типом мотивации характеризуется следующими признаками: учение ради учения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением и многое другое.

Анализ результатов исследования учебной мотивации студентов на различных этапах обучения показал следующее. Результаты представлены на рисунке 3.

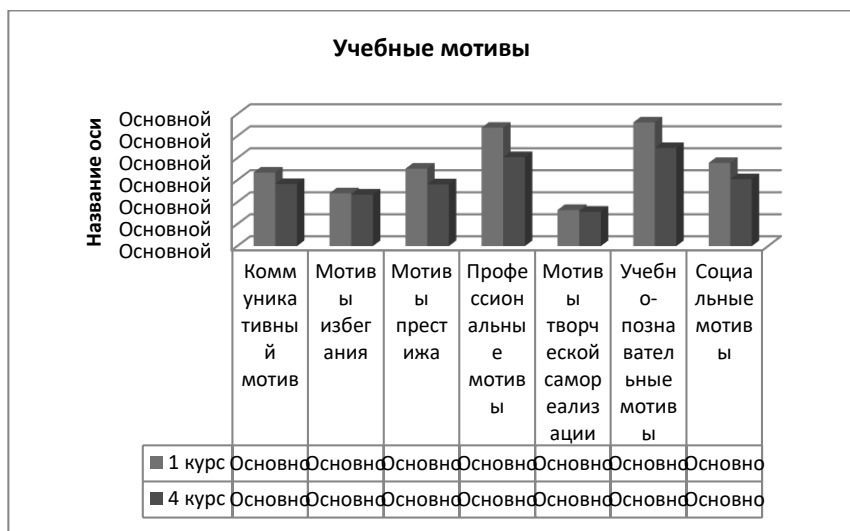


Рис. 3. Средние показатели учебной мотивации студентов на разных этапах обучения (студенты 1 и 4 курса)

Из данного рисунка мы видим, что результаты выраженности учебных мотивов у студентов 1 и 4 курсов отличаются.

Так у студентов и 1 и 4 курсов на первом месте по значимости располагается «учебно-познавательный мотив», однако для студентов 1 курса он более значим (28,1), чем для студентов 4 курса. На втором месте по значимости находится «профессиональный мотив» и у студентов 1 курса и у студентов 4 курса, однако, данный мотив также больше актуален для студентов 1 курса (26,9), чем для студентов 4 курса (20,2). Третье место по значимости студенты, и 1, и 4 курса отдали «социальному мотиву», отличительной особенностью являются числовые показатели – данный мотив более предпочтителен для студентов 1 курса (18,9), чем студентам 4 курса (15,2). На четвертое место по значимости мотивов, у студентов 1 курса расположился «мотив престижа» (17,6), у студентов 4 курса «коммуникативный мотив» (14,1). Пятое место по значимости студенты 1 курса отдают «коммуникативному мотиву» (16,7), студенты 4 курса «мотиву престижа» (14,03). Шестое место по значимости студенты и 1 и 4 курса отдают «мотиву избегания», однако первокурсники данному мотиву отдают более предпочтение (12), чем студенты старших курсов (11,7). И наконец, на седьмое место, студенты обоих курсов расположили «мотив творческой самореализации», но для студентов 1 курса он более значим (8,2), чем для студентов 4 курса (7,8), хотя отличия числового показателя не значимы.

Из данного анализа мы можем предположить, что для студентов и 1, и 4 курса наиболее значимыми мотивами учения являются учебно-познавательный, профессиональный, социальный мотивы, мотив престижа и коммуникативный мотив. Однако представленные мотивы более выражены у студентов 1 курса.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о существовании различий профессиональной и учебной мотивации, структуры ценностных ориентаций у студентов вуза на разных этапах обучения и о существовании взаимосвязи мотивации и ценностных ориентаций у студентов вуза.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные эмпирические результаты могут быть использованы в психолого-профессиональном консультировании в системе высшего образования по вопросам совершенствования процесса профессионального обучения будущих специалистов в вузе, самосовершенствования специалистов различного уровня.

Резюме. В данной статье рассмотрены особенности мотивационных и ценностных комплексов студентов вуза. Выявлено, что существуют различия профессиональной и учебной мотивации, структуры ценностных ориентаций у студентов вуза на разных этапах обучения и взаимосвязи мотивации и ценностных ориентаций у студентов вуза.

Ключевые слова: мотивация, ценностные ориентации, учебная мотивация, профессиональная мотивация, терминальные и инструментальные ценности, студент.

Summary. This article discusses the features of motivational and value complexes of university students. It was revealed that there are differences in professional and educational motivation, the structure of value orientations among university students at different stages of training and the relationship between motivation and value orientations among university students.

Key words: motivation, value orientations, educational motivation, professional motivation, terminal and instrumental values, student.

Список литературы:

1. Кондратенко Е.Н., Иванова Л.Л., Галушина О.В. Мотивация профессиональной деятельности студентов вуза. Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология. Сборник по итогам научно-практической конференции с международным участием. 2020. – С. 11-14.
2. Rokeach, M. (1973). The nature of human values. – New York: Free Press.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С.151-154.

УДК 159.923

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЕ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ

*Леонова Татьяна Игоревна,
обучающаяся,
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
медицинский университет имени
академика И.П. Павлова» Министерства
здравоохранения Российской Федерации*

Постановка проблемы. Одной из актуальных тенденций воспитательной работы высших учебных заведений в последнее время стала реализация волонтерского движения, а также массовое привлечение к нему студентов различных специальностей. Однако, не до конца ясно, чем обусловлен выбор студентами подобного вида активности, а также ее роль в профессиональном и личностном становлении будущих специалистов.

Анализ исследований и публикаций. Исследование ценностной сферы людей, занимающихся волонтерством, которое стало особенно популярно в современном мире, достаточно часто вызывает интерес у психологов. Не раз отмечалось, что деятельность студентов медицинского вуза совпадает с вектором реализации волонтерского движения (А.В. Гололобова, 2011) [1] и является одним из важнейших факторов формирования целостного комплекса компетенций у специалистов помогающих профессий (Ю.Н. Рюмина, 2013) [4], к которым относятся и медицинские работники.

Цель данной статьи заключается в описании положения ценности саморазвития личности в иерархии ценностных ориентаций студентов, занимающихся волонтерской деятельностью, а также некоторых ее особенностей.

Изложение основного материала. Нами было проведено исследование уровня значимости и реализации, а также конфликта между значимостью и реализацией ценности саморазвития личности 50 студентов, которые состояли в волонтерских отрядах ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России и активно участвовали в их деятельности, а также их взаимосвязей с некоторыми показателями.

В ходе исследования было определено, что ценность саморазвития личности имела самую высокую значимость среди всех представленных ценностей (см. Таблицу 1). Вероятно, это связано с тем, что студенты-волонтеры на данном этапе жизненного пути овладевают будущей профессией, стремятся получать знания и совершенствовать профессиональные навыки, в том числе и в рамках деятельности волонтерских отрядов, работа которых непосредственно связана с их будущей профессией.

Таблица 1. – Значимость ценностей студентов-волонтеров

Ценности	Значимость
Саморазвитие личности	4,66
Теплые, заботливые отношения с людьми	4,58
Уважение и помощь людям, отзывчивость	4,54
Любовь к природе и бережное отношение к ней	4,48
Хорошее материальное благополучие	3,86
Физическая привлекательность, внешность	3,50
Творчество	3,50
Высокое социальное положение	3,32
Роскошная жизнь	2,56
Известность, популярность	2,40

Уровень реализации ценности саморазвития личности студенты, занимающиеся волонтерской деятельностью, отметили как средний. В этой иерархии данная ценность заняла четверное место, оказавшись ниже ценностей

теплых, заботливых отношений с людьми, уважения и помощи людям, отзывчивости, а также любви к природе и бережного отношения к ней (см. Таблицу 2). Это представляется нам достаточно закономерным, поскольку будущая профессия студентов медицинского вуза и направление работы волонтерских отрядов напрямую связано с оказанием помощи людям, гуманному отношению к ним и признанием важности окружающей среды как фактора, влияющего на состояние здоровья современного человека.

Таблица 2. – Реализация ценностей студентов-волонтеров

Ценности	Реализация
Любовь к природе и бережное отношение к ней	4,24
Уважение и помощь людям, отзывчивость	4,08
Теплые, заботливые отношения с людьми	4,08
Саморазвитие личности	3,86
Физическая привлекательность, внешность	3,46
Хорошее материальное благополучие	3,24
Творчество	3,18
Высокое социальное положение	2,66
Известность, популярность	2,36
Роскошная жизнь	2,28

Интересно, что ценность саморазвития личности у студентов-волонтеров также имела самый высокий показатель конфликта между значимостью и реализацией (А.М. Лесин, 2019) [3]. Учитывая то, что подобный конфликт может указывать на истинную личностную значимость ценности, можно утверждать, что данные студенты действительно ориентированы на развитие собственной личности, а получаемое образование является для них источником знаний для осуществления будущей профессиональной деятельности, а не формальным способом получить документ об образовании, что представляется особенно важным, учитывая, что речь идет о будущих медицинских работников.

Оказалось, что значимость саморазвития личности была положительно связана со значимостью и реализацией таких ценностей, как уважение и помощь людям, отзывчивость, теплые, заботливые отношения с людьми (см. Рис. 1). Вероятно, это также обусловлено тем, что вектор развития студентов как будущих специалистов, и реализация ими волонтерской деятельности связаны с помощью другим людям. Представляется достаточно позитивным тот факт, что в овладении врачебной профессией молодыми людьми движут подобные альтруистичные стремления, а не, например, материалистичные ценности (Т. И. Леонова, А.М. Лесин) [2].



Примечание: ————— положительные корреляции, значимые на уровне 0,01
 - - - - - положительные корреляции, значимые на уровне 0,05

Рис. 1. Взаимосвязи значимости и реализации ценности саморазвития личности с различными показателями

Также нами было обнаружено, что значимость саморазвития личности имела положительную корреляцию с внутренней конфликтностью личности. Чем выше была значимость данной ценности для студентов, занимающихся волонтерской деятельностью, тем больше отмечались у них тенденции к глубокому анализу собственного Я, который, однако, достаточно легко переходил у них в самокопание и связанный с ним негативный фон восприятия себя, а также к признанию себя в качестве главного источника активности.

Интересно, что значимость саморазвития личности у студентов-волонтеров оказалась не связана с удовлетворенностью различными сферами жизни. Вероятно, она не признается молодыми людьми как фактор, непосредственно влияющий на качество их жизни.

Реализация саморазвития личности у волонтеров оказалась положительно связана не только со значимостью и реализацией уважения и помощи людям, о чем мы уже отмечали выше, но и с реализацией таких внешних ценностей, как хорошее материально благополучие, известность и популярность, высокое социальное положение, роскошная жизнь, а также с удовлетворенностью материальным достатком. Вероятно, подобные результаты могут говорить о том, что на рефлексивном уровне ценностных представлений студенты-волонтеры связывают саморазвитие личности с построением теплых отношений с людьми, основанных на уважении и помощи. Однако, с их точки зрения, реализация саморазвития должна быть не только социально полезной, но и приносить материальные блага, обеспечивать комфортное существование и некий статус в обществе.

Выводы. Таким образом, в ходе данного исследования нами было определено, что ценность саморазвития личности не только является самым значимым ценностным представлением студентов, занимающихся волонтерской деятельностью, но и обладает для них личностной значимостью и мотивационным потенциалом. Студенты-волонтеры во многом связывают саморазвитие с важностью помощи людям и построением теплых взаимоотношений с ними. Вместе с тем, одним из результатов саморазвития, по их мнению, должно становиться овладение определенными материальными благами и общественным статусом.

Резюме. В данной статье описаны результаты эмпирического исследования особенностей значимости, реализации и конфликта между значимостью и реализации у студентов-волонтеров такой ценности, как саморазвитие личности. Отмечено, что ценность саморазвития личности является самой важной для студентов, занимающихся волонтерской деятельностью. Раскрыты некоторые ее особенности.

Ключевые слова: саморазвитие, ценности, волонтерство, студенты.

Summary. This article describes the results of an empirical study of the features of the significance, implementation and conflict between the significance and the realization in student volunteers of such a value as personal self-development. It is noted that the value of personality self-development is the most important for students engaged in volunteer activities. Some of its features are revealed.

Key words: self-development, values, volunteering, students.

Список литературы:

1. Гололобова А.В. Роль волонтерского движения в развитии гражданских качеств студентов медицинского вуза // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 99-105.
2. Леонова Т.И., Лесин А.М. Ценностные ориентации студентов-волонтеров // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2020 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – С. 323-327.
3. Лесин А.М. К вопросу о ценностных представлениях студентов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского «Социальная психология и общество: история и современность» (15-16 октября 2019). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ. – С. 144-146.
4. Рюмина Ю.Н. Формирование социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № S2. – С. 46-52.

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА, ОБУЧАВШИХСЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

*Лесин Александр Михайлович,
кандидат психологических наук, старший
преподаватель, ФГБОУ ВО «Рязанский
государственный медицинский
университет имени академика
И.П. Павлова» Министерства
здравоохранения Российской Федерации
Кузнецова Любовь Михайловна,
Качанова Елена Витальевна,
обучающиеся;
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
медицинский университет имени
академика И.П. Павлова» Министерства
здравоохранения Российской Федерации*

Постановка проблемы. В период пандемии COVID-19 в 2020 году резко возросла нагрузка на учреждения медицинского профиля. Причем, в больницах можно встретить не только состоявшихся профессионалов, но и студентов медицинских вузов, добровольно помогающих своим старшим коллегам. Именно от нынешних студентов-медиков зависит качество услуг в сфере здравоохранения в будущем. В связи с этим, актуальным является изучение ценностных ориентаций людей, выбравших медицину в качестве своего профессионального пути, т.к. ориентация студентов данного направления подготовки на внутренние или внешние ценности может оказать существенное влияние на их будущий профессиональный рост [6].

Анализ исследований и публикаций. Ещё с античных времен многие мыслители пытались описать особенности уникального по своей природе феномена – личности человека. Интерес к изучению личности с развитием научных методов познания только усилился. Краеугольным камнем в структуре личности является ее направленность (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н. И. Рейнвальд и др.). Направленность личности можно исследовать с разных сторон, в ее состав входят интересы, склонности, цели, мотивы, ценности и пр. Внимание многих ученых (Л.С. Выготский, А.Г. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, Н.Ф. Наумова, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д.Н. Узнадзе и др.) было направлено на изучение ценностной сферы личности. Ценности выполняют смыслообразующую функцию в жизнедеятельности людей, определяют выбор, поступки и деятельность человека (Д.А. Леонтьев, Е. Е. Насиновская, И.М. Попова и др.) [2]. Ценности могут быть как внутренние – связанные с саморазвитием и самоактуализацией [4], так и внешние – демонстрирующие широко распространенные в обществе представления об успешности [5].

Целью данной статьи и исследования в целом являлось изучение особенностей ценностной сферы студентов-медиков. Эта цель конкретизировалась в следующих задачах: сбор данных о внешних и

внутренних ценностях группы студентов медицинских специальностей в период пандемии 2020 года; выявление наиболее значимых ценностей; сравнение внешних и внутренних ценностей у группы респондентов по их значимости и реализации.

В соответствии с поставленной целью была сформирована выборка из 7 ординаторов и 59 студентов 1-6 курсов в возрасте от 18 до 26 лет (средний возраст – 21,7 год, 48 (72,7%) женщин и 18 (27,3%) мужчин) Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. Исследование было проведено в мае 2020 года в период пандемии COVID-19 с помощью методики «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева).

Изложение основного материала. В результате проведенного исследования были получены средние показатели значимости и реализации для групп внутренних и внешних ценностей в выборке студентов и ординаторов медицинского университета (см. Таблицу 1).

Таблица 1. – Выраженность средней значимости и реализации групп внутренних и внешних ценностей

Группы ценностей	Значимость	Реализация
Внутренние ценности	4,12	3,75
Внешние ценности	3,28	2,56

Средняя значимость внутренних ценностей у студентов-медиков выше, чем средняя значимость внешних. Это может свидетельствовать об ориентации студентов медицинских вузов на помощь другим людям, выстраивание теплых, доверительных отношений с окружающими и на обогащение собственного внутреннего мира, самореализацию в большей степени, чем на эгоистическое самоутверждение. Это может быть исключительно важно в период глобальных социальных потрясений, таких как пандемия 2020 года.

Средняя реализация внутренних ценностей также оказалась значимо выше реализации внешних. Это означает, что студенты-медики наиболее полно осуществляют в своей деятельности более значимые для них ценности личностного роста и самопознания через реализацию себя в сфере общественных отношений. Это может говорить о высокой степени понимания студентами важности гуманного отношения к людям. Это, вероятно, связано с тем, что непосредственная деятельность студентов осуществляется в учебном коллективе, ориентированном на ценности гуманизма. Также, вероятно, другие референтные для студентов-медиков малые социальные группы, например, семья, ближайшее социальное окружение, тоже поддерживают данные ценности [1].

Рассмотрим значимость и реализацию отдельных ценностей у респондентов, представленные в Таблице 2.

Наибольшим уровнем значимости для исследуемых студентов обладала ценность саморазвития. Важность этой ценности для студентов указывает на то, что, вероятно, они стремятся к самодостаточности и развитию, во всех смыслах этого слова. Стремление совершенствоваться, узнавать новое – желательное условие будущей успешной работы, которое актуально для нашего времени, так как появляются новые болезни, и необходимо искать способы их лечения. Люди целеустремленные, пытливые, неравнодушные имеют все шансы добиться

успехов в этом и быть полезными обществу. Реализация этой ценности оказалась несколько ниже своей значимости для них. Можно предположить, что респонденты еще не достигли желаемого результата в этой сфере, а только начинают двигаться в данном профессиональном направлении.

Таблица 2. – Выраженность значимости и реализации ценностей студентов-медиков

Ценности	Значимость	Реализация
Саморазвитие личности	4,6	3,6
Теплые, заботливые отношения с людьми	4,3	4,0
Уважение и помощь людям, отзывчивость	4,2	4,1
Любовь к природе и бережное отношение к ней	4,1	4,0
Хорошее материальное благополучие	3,9	3,2
Физическая привлекательность, внешность	3,7	3,4
Высокое социальное положение	3,5	2,5
Творчество	3,4	3,0
Роскошная жизнь	2,7	2,0
Известность, популярность	2,6	2,2

Также важными для студентов-медиков оказались ценности уважения, помощи людям и теплых, заботливых отношений. Это может означать, что студенты-медики понимают важность гуманизма в будущей профессии, ведь немаловажная часть работы врача-практика состоит в общении с пациентами. Человеколюбие помогает врачу подбирать нужные слова в процессе этой коммуникации, зачастую обремененной сообщением тяжелой информации. Можно предположить, что данные респонденты выбрали будущую профессию, руководствуясь в большей степени не меркантильными соображениями, а велением души, желанием помогать людям. Реализация ценностей уважения и помощи людям, теплых и заботливых отношений с людьми для студентов и ординаторов медицинского вуза оказалась также высокой, что может являться следствием того, что студенты-медики руководствуются ими в своем поведении и деятельности уже сейчас, на этапе своего обучения. Некоторые из них уже попробовали свои силы в работе с тяжелыми больными во время пандемии, и они осознают, что навык построения позитивных отношений с окружающими, способность оказания им посильной помощи могут стать подспорьем для успешной работы студентов в сфере здравоохранения в будущем.

Высокой значимостью и реализацией обладала ценность любви к природе и бережного отношения к ней. Это может свидетельствовать об ответственном отношении студентов к собственному здоровью и здоровью окружающих, потому что экологическая обстановка оказывает существенное влияние на самочувствие человека. Возможно, респонденты задумываются о красоте окружающего мира и сохранении природных богатств для будущих поколений.

Средней значимостью обладали ценности хорошего материального положения и внешности. Достаток и аккуратный, привлекательный внешний вид – это социально одобряемые характеристики, т.е. рефлексивно значимые ценностные представления для многих людей. Средние показатели значимости

этих ценностей студентов-медиков указывают на соответствие их представлений социальным ожиданиям.

Невысокой средней значимостью и реализацией обладала ценность высокого социального положения студентов-медиков. Возможно, это обусловлено молодым возрастом респондентов, в силу которого у них пока еще нет необходимого социального опыта и ресурса для полноценной реализации этой ценности и придания ей большей важности.

Низкую значимость для исследуемых студентов имела ценность творчества. Творчество – это емкая категория деятельности, достижение успехов в ней требует постоянной включенности, заинтересованности. Профессия начинающего врача предполагает иногда максимальную концентрацию внимания на деле и четкой последовательности действий, лишенной возможности вариаций. Особенно этот факт мог проявиться во время прохождения этими студентами практики, связанной с помощью в лечении пациентов с тяжелыми формами протекания коронавируса. Кроме этого, возможно, респонденты не проявляют большого интереса к занятиям творческой деятельностью из-за, вероятно, излишней формализации и стандартизации учебного процесса в медицинских образовательных учреждениях.

Предпоследнее место по уровню значимости заняла ценность роскошной жизни. Учитывая высокую значимость ценности материального благополучия и низкую – роскошной жизни, можно предположить, что студенты-медики скорее стремятся к комфортным жизненным условиям, материальной обеспеченности, чем к излишней и ненужной на их взгляд роскоши.

Наименее значимой оказалась ценность популярности и известности. Молодой возраст, сложная учеба в образовательном заведении с большим количеством учебных групп, обязательное наличие медицинских халатов, масочный режим во время пандемии приводят к снижению стремления привлекать к себе повышенное внимание и желания выделяться.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования ценностных ориентаций студентов медицинского университета во время пандемии 2020 года было выявлено, что наиболее значимыми они отмечали внутренние ценности саморазвития, теплых, заботливых отношений с людьми, уважения, помощи людям, отзывчивости. Наименее значимыми – ценности творчества, роскошной жизни и популярности. Студенты-медики во время тяжелых условий распространения коронавируса понимают необходимость человеколюбия в их профессии и не приветствуют чрезмерное обогащение на своем поприще. Однако, представляется важным продолжение исследований ценностей студентов-медиков в период пандемии, чтобы была возможность демаркировать собственно личностные ценности и декларируемые ценностные представления с целью выстраивания более эффективной программы подготовки будущих специалистов в области здравоохранения, готовых противостоять даже таким глобальным вызовам как пандемия COVID-19 [3].

Резюме. В данной статье излагаются результаты исследования ценностной сферы студентов медицинского вуза, которые обучались в период пандемии COVID-19 в 2020 году. Авторами рассматриваются особенности значимости и реализации ценностей студентов-медиков. На основании полученных

результатов исследования сделан вывод о преобладании значимости внутренних ценностей над внешними. Среди наиболее важных студенты отмечали ценности саморазвития личности, теплых, заботливых отношений с людьми, уважения и помощи людям, а среди наименее – творчества, роскошной жизни, известности и популярности.

Ключевые слова: ценностная сфера, внутренние и внешние ценности, значимость и реализация ценностей, студенты медицинских вузов, COVID-19, пандемия.

Summary. This article presents the results of a study of the value sphere of medical students who studied during the COVID-19 pandemic in 2020. The authors consider the features of the significance and implementation of the values of medical students. Based on the results of the study, it was concluded that the importance of internal values prevails over external ones. Among the most important, students noted the values of personal self-development, warm, caring relationships with people, respect and help to people, and among the least - creativity, luxurious life, fame and popularity.

Keywords: value sphere, internal and external values, significance and realization of values, medical students, COVID-19, pandemic.

Список литературы:

1. Леонова Т.И., Лесин А.М. Ценностные ориентации студентов-волонтеров // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12-13 мая 2020 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2020. – С. 323-327.
2. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
3. Лесин А.М. К вопросу о ценностных представлениях студентов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского «Социальная психология и общество: история и современность» (15-16 октября 2019). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ. – С. 144-146.
4. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
5. Мотков О.И. Изучение внешних и внутренних ценностей [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x5182.htm> (дата обращения: 31.10.2020).
6. Самойлик Н.А. Изучение ценностной сферы курсантов образовательных организаций ФСИН России на заключительном этапе обучения. // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. – 2020. – №2 (10). – С. 76-82.

КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Мелкая Лия Александровна,
ассистент, аспирант, Северный
(Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова
Ядренникова Светлана Васильевна,
преподаватель Архангельского
государственного многопрофильного
колледжа, аспирант, Северный
(Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова*

Постановка проблемы. Современный этап развития высшей школы коррелирует со становлением гуманистической парадигмы образования, реализацией идеи «университета без стен». Сегодня важна не столько передача обучающимся профессиональных знаний, умений и навыков, сколько подготовка «универсального» специалиста, готового менять траекторию профессионального роста и развития, работать в совершенно разных профессиональных средах. Фокус внимания в этой связи постепенно смещается в сторону всемерного развития личности обучающихся. Всё большую популярность в образовательной теории и практике набирает концепция “student-centered learning” или “learner-centered education”, что переводится как «обучение, центрированное на ученике».

Цель данной статьи – раскрыть, каким образом концепцию обучения, центрированного на ученике, представляется возможным выстроить в системе высшей школы?

Изложение основного материала. Прежде всего, отметим, почему мы оперируем понятием «концепция», а не «технология». Последняя означает наличие готового алгоритма действий, который можно применять на практике в имеющемся или модифицированном виде. Концепция представляет собой определённый научно-обоснованный подход к построению образовательного процесса и предполагает различные варианты его наполнения. В этой связи “student-centered learning” / “learner-centered education” целесообразно описывать как концепцию, нежели технологию, поскольку обучение, центрированное на учение, – это априори отход от устойчивых шаблонов и стереотипов в организации образовательного процесса.

В понимании многих педагогов сохраняется устойчивое мнение, что обучение, центрированное на ученике, возможно реализовать только в малых группах или посредством репетиторской деятельности. На наш взгляд, такие утверждения не являются верными. “Student-centered learning” – концепция более широкая по смысловому и содержательному наполнению. Автором идеи обучения, центрированного на ученике, является Карл Роджерс, предпринявший попытку сделать лекционное занятие наиболее эффективным за счёт предоставления обучающимся максимальной свободы в процессе реализации преподаваемого курса. К. Роджерс был приглашён в университет Брандайс

прочсть цикл лекций «Процесс изменения личности» для группы из 25 человек. Он апробировал совершенно новый метод – «недирективное обучение», основными характеристиками которого являются свобода, плавность, открытость и терпимость [0]. По отзывам участников курса, была полностью нивелирована традиционная роль учителя как «транслятора» знаний и источника информации. Преподаватель принял роль наблюдателя, не делал обобщений, выводов и заключений. Вместо известных форм проведения лекций преподаватель создал условия для открытого обмена мнениями, идеями, чувствами, эмоциями между обучающимися. Это позволило уже к пятому занятию наладить взаимодействие в группе, сформировать у обучающихся ответственность за происходящее, продолжить коммуникацию за пределами аудитории.

В настоящее время концепция обучения, центрированного на ученике, часто семантически смешивается с личностно-ориентированным обучением. Два этих понятия имеют значительные коллатерали взаимосвязи, однако по своей сущности не являются абсолютно идентичными. Обучение, центрированное на ученике, в большей степени раскрывает форму проведения занятий, характер построения взаимодействия педагога с обучающимися. Личностно-ориентированное обучение – понятие достаточно широкое, означающее признание и принятие самобытности, самоценности студентов, оказание помощи студентам в раскрытии личностного потенциала и возможностей. Обе упомянутые концепции преломляются в образовательных технологиях «открытого типа» и нацелены на формирование личностных структур обучающихся; стимулирование интереса к проблемам, которые им интересны; развитие творческой индивидуальности участников образовательного процесса.

С какими проблемами сопряжено внедрение концепции “student-centered learning” в системе высшей школы? По нашему мнению, основные проблемы лежат в плоскости построения взаимодействия «преподаватель – обучающийся».

Первая проблема состоит в неготовности большинства преподавателей вуза отойти от «традиционной» роли педагога, в некоторой степени ослабить контроль за группой обучающихся. Не секрет, что многие используют в преподавательской деятельности авторитарные и манипулятивные элементы воздействия на студентов. Здесь решение видится в более широком использовании интерактивных форм взаимодействия, налаживании со студентами отношений сотрудничества. Когда у преподавателя выстроен полноценный диалог с обучающимися, тогда можно говорить о начале реализации концепции обучения, центрированного на ученике. Преодолеть «страх потери контроля над ситуацией» поможет применение педагогом методов ситуативного наблюдения, составление контрольных списков и рейтинговых шкал, использование PR-технологий и так далее.

Вторая проблема заключается в деятельности обучающихся, значительная часть которых безынициативна и пассивна, не готова к выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий, самостоятельному определению содержания и хода процесса обучения в рамках отдельных модулей и дисциплин. Но и эта проблема имеет различные варианты решения, а именно –

предоставление студентам с первых этапов обучения возможностей выбора; усиление творческой составляющей в процессе реализации контактной и самостоятельной работы.

Анализ литературы по тематике личностно-центрированного обучения [1, 3] позволяет сделать выводы, что умение рационально и адекватно воспользоваться предоставляемой свободой, оказывать влияние на ход образовательного процесса является «способом» актуализации личностных смыслов обучения и выступает стимулом к развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций будущего специалиста, формированию особой поведенческой культуры. Другими словами, от студента требуются ответные познавательные действия. Перед каждым обучающимся поставлена задача в наиболее полной мере реализовать следующие стратегии: проявление собственной индивидуальности; организация процесса обучения; раскрытие способностей к творческой деятельности, добавление креативного элемента в деятельность; преодоление неуверенности; выражение готовности учиться на собственных ошибках; максимально возможное использование контекста.

Отдельно следует обозначить дидактические условия реализации концепции student-centered learning, которые можно рассматривать в ранге проблем. Использование концепции предполагает единство требований и целей на весь период реализации курса, учёт его взаимосвязи с другими дисциплинами и модулями учебного плана в вертикальном и горизонтальном направлениях, что позволит обеспечить цикличность и замкнутость процесса обучения. Однако реализовать данное условие на практике сегодня в полной мере не представляется возможным ввиду сравнительно небольшой трудоёмкости большинства университетских дисциплин. Так, наиболее часто дисциплины имеют объём 3 кредита – 108 часов, из которых на контактную работу отводится порядка 40 часов, остальное – на самостоятельную работу студентов. Зачастую в рамках таких дисциплин сложно раскрыть основное содержание, не говоря об использовании специальных форм и технологий обучения. Выход видится лишь в оптимизации модульного построения образовательного процесса. Также есть альтернативный путь – активное вовлечение студентов в научно-исследовательскую и социально-проектную деятельность, что позволит стимулировать интерес обучающихся к проблемам, которые им наиболее интересны.

Выводы. Таким образом, личностно-центрированное обучение в системе высшей школы имеет широкие перспективы. В целом, «student-centered learning» / «learner-centered education» предполагает проявления инициативы, повышение ответственности и создание условий для поиска студентами личностно-значимых смыслов обучения в рамках конкретного направления подготовки. Необходимо дидактическое обеспечение внедрения данной концепции, главным образом, в части выработки путей преодоления рисков и проблем реализации данной концепции.

Резюме. В статье раскрывается содержание концепции личностно-центрированного обучения или «обучения, центрированного на ученике». Показаны отличия концепции от личностно-ориентированного обучения. Выделены проблемы и перспективы реализации концепции личностно-ориентированного обучения в системе высшей школы.

Ключевые слова: обучение, центрированное на ученике / личностно-центрированное обучение, недирективное обучение, индивидуальные образовательные траектории.

Summary. The article reveals the content of the concept of learner-centered education or “student-centered learning”. The differences between the concept and person-centered learning are shown. The problems and prospects for the implementation of the concept of student-centered education in the system of higher education are highlighted.

Key words: student-centered learning / learner-centered education, non-directive learning, individual educational trajectories.

Список литературы:

1. Кравцов, В.В. Модель личностно-ориентированного обучения в системе дополнительного профессионального образования, организованного средствами дистанционных технологий / В.В. Кравцов // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. – 2010. – № 7. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1437.htm>
2. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М.М. Исениной ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс : Универс, 1994. – 479 с.
3. Терентьева, Н.В. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. – 197 с.

УДК 37.018.556:81“24

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ
СЛУШАТЕЛЕЙ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ КАК ФАКТОР
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА
ФДПОИГ КалмГУ**

*Омакаева Эллара Уляевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова*

Постановка проблемы. Заявленная в названии проблематика, несмотря на свою кажущуюся тривиальность, так и не получила до сих пор адекватного решения. Так, не снята с повестки дня проблема повышения качества образования. Как меняет ракурс проблемы уход на дистанционку, в какую сторону трансформируется педагогическая стратегия, связанная с формированием личности иностранного слушателя, какую эволюцию претерпела система представлений, связанная с образом будущего студента в целом? Личностно-ориентированный модельный подход позволяет несколько по-новому взглянуть на старые проблемы.

Изложение основного материала. Одна из важнейших функций высшего образования создание условий для всестороннего раскрытия потенциала каждого студента. Какими возможностями располагает вуз для достижения желаемого образовательного результата? На наш взгляд, необходимо вести персонализированную работу с учетом интересов и потребностей самого

обучающегося, поиск новых форматов воспитательной работы, иметь соответствующий профессиональный уровень педагогического коллектива.

Адекватное педагогическое сопровождение обучающихся ориентировано на максимальное содействие вуза их личностному и профессиональному развитию. Кураторами групп на ФДПОИГ КалмГУ осуществляется поддержка одаренных, талантливых слушателей: они участвуют в различных конкурсах, международных олимпиадах по РКИ, неизменно занимая призовые места. Проводятся творческие и спортивные мероприятия, квест-игры и т.д.

Выводы. Таким образом, ведется мониторинг степени освоения обучающимися преподаваемых предметов и дисциплин, уровня компетенций, прежде всего коммуникативной.

Резюме. В статье кратко описана работа по педагогическому сопровождению иностранных слушателей на довузовском этапе как фактор повышения качества языкового образования на примере ФДПОИГ КалмГУ.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, иностранные слушатели, языковое образование.

Summary. The article briefly describes the work on the pedagogical support of foreign students at the pre-university stage as a factor in improving the quality of language education on the example of the KalmGU PDPOIG.

Keywords: pedagogical support, foreign students, language education.

УДК 378.14

ПРАВОВЕДЕНИЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Петрякова Антонина Васильевна,
старший преподаватель,
АНО ВО Московский Международный
Университет*

Постановка проблемы. Преподаватели часто сталкиваются с отсутствием мотивации к изучению правоведения у студентов, обучающихся на технических направлениях подготовки.

Проведенный в 2017-2018 г.г. опрос студентов направления подготовки «Строительство» МИТУ-МАСИ показал, что более 80% опрошенных считают, что этот предмет следует изучать, поскольку он «включен в программу». При наличии возможности выбрать эту дисциплину элективно только 30% опрошенных указали, что выбрали бы ее; большинство респондентов выбрали бы дисциплину, «имеющую практическое применение в будущей профессии».

Возможно, следует прислушаться к некоторым аргументам, которые привели студенты: (1) каждый должен заниматься своим делом (большинство опрошенных (84%) указали, что в случае необходимости они обратятся за квалифицированной юридической помощью к юристу, а не будут пытаться решить проблему самостоятельно), (2) общая теория права не связана с их будущей профессией и личной жизнью, не имеет практического содержания, (3) за отведенные для курса правоведения 72 учебных часа изучить этот предмет невозможно. Интересно, что более половины опрошенных студентов-строителей указали, что в курсе общего правоведения (основ права) их более всего заинтересовали вопросы семейного права, и считают, что изучению

семейного права следует уделять больше времени. А вот собственно «строительное» право заинтересовало только 22% опрошенных как раз по причине того, что почти все студенты (88%) указали, что в строительной компании должен быть специалист по праву (юрист).

Цель данной статьи. В связи с изложенным рассмотрим вопросы, связанные с целесообразностью преподавания правоведения в технических вузах, объемом данной дисциплины и ее структурой (РПД, ФОСы).

Анализ исследований и публикаций. Хочется сказать, что общего единого мнения о методологии преподавания правоведения, основ права, теории права в публикациях ученых на настоящее время не сформировалось. Ранее мы уже обращались к рассмотрению проблем, связанных с преподаванием теории права, и говорили о том, что для преподавания такой учебной дисциплины как Теория государства и права в системе среднего профессионального образования следует придерживаться методологии, учитывающей специализацию будущего выпускника – уголовно-правовая специализация (40.02.02) или гражданско-правовая специализация (40.02.01) [7, 8]. А.В. Становов считает, что в системе СПО вообще не следует изучать теорию государства и права, больше внимание уделяя основам философии [10]. Е.В. Баранова указывает на особую «воспитательную» функцию гуманитарных дисциплин в технических вузах [1, 2]. На деформации правосознания и преподавание правоведения для цели их устранения указывают В.В. Иванова, Л.А. Кукушкина [4] О целесообразности преподавания права в техническом вузе рассуждают Н.Д. Ковбенко [5], И. И. Литвинов [6], В.С. Романенко [9].

Изложение основного материала. С одной стороны, основной задачей вуза является подготовка специалиста. В этой связи основной упор в учебном плане по соответствующему направлению подготовки должен делаться на соответствующие отраслевые (профильные) предметы. С другой стороны, можно согласиться с Е.В. Барановой в том, что в целом введение в программу технических вузов гуманитарных дисциплин «является одним из факторов обеспечения национальной безопасности страны», «высшее образование можно назвать своеобразным транслятором культуры» [2, с. 123]. Например, преодоление социальной разобщенности, социальная инклюзия инвалидов и иные гуманитарные миссии государства не выполнимы без соответствующего воспитания, которое достигается в числе прочего введение в учебные программы вузов культурологических курсов, философии, о чем, в частности, пишут исследователи А.В. Становов [10, с. 10], М.Д. Белецкий [3, с. 2237].

Вопрос об обязательном изучении правоведения в неюридических (в частности, технических) вузах и об объеме этой дисциплины, а также о необходимости изучения отдельных отраслей права студентами-неюристами остается дискуссионным.

Стандартно в вузах на юридических факультетах правоведение (юриспруденцию) изучают 4-6 лет (в дореформенной России правоведение на юрфаке МГУ им. М.В. Ломоносова изучали 5 лет в рамках специалитета). В этой связи вызывает серьезные сомнения заявление кандидата исторических наук В.С. Романенко о том, что «у студента как у гражданина формируется ядро стройной системы представлений не только о государстве, но и о праве» в рамках «обзорного курса» правоведения [9, с. 65].

Исследователи Иванова В.В., кандидат педагогических наук Кукушкина Л.А. обращают внимание на правовой нигилизм и правовой инфантилизм студентов «неюридических вузов» и связывают эти явления с недостаточным изучением правоведения, которое изучается только на 1 курсе; предлагается изучать правоведение первые 2 года обучения и последний год обучения, то есть в совокупности 3 года обучения в «неюридическом вузе» [4, с. 349]. С этим утверждением сложно согласиться; изучение правоведения в таком объеме будет явно в ущерб основной профессиональной подготовке студента.

Следует согласиться с кандидатом юридических наук Н.Д. Ковбенко, что методики преподавания юридических дисциплин в неюридических (в частности, в технических) вузах следует подвернуть широкому обсуждению и проработке [5, с. 310].

По нашему мнению, изучение права в неюридических вузах (факультетах) гуманитарного направления должно быть обязательным, поскольку право является одним из регуляторов общественных отношений, а предметом исследования гуманитарных наук вообще является человек как «общественное животное» (Аристотель). Изучение правоведения в техническом вузе должно проводиться по желанию студентов как элективная дисциплина.

Рабочая программа общего курса «Правоведение» для неюридических вузов должна, на наш взгляд, содержать общую информацию о государстве, праве, существующих отраслях права и регулируемых ими общественных отношениях. При этом в ознакомительном базовом курсе не следует упрощать преподаваемый материал, преподавать правоведение «доступным» для непосвященных языком, выстраивать курс по методу «правоведение для чайников». У студентов не должно сформироваться ложного чувства правовой защищенности, представления о правоведении как о поверхностной науке, представления об изучении правоведения в формате «2 учебных часа в неделю 1 учебный семестр» как о полноценном фундаментальном юридическом образовании. Позиция И.И. Литвинова о пользе изучения правоведения на «микроуровне» - юридически грамотный молодой человек оперативно решает вопросы с «обустройством своего жилища» или легче организует свой «быт, досуг, если он искушен в правовом механизме их обеспечения» [6, с. 135] в этой связи представляется спорной.

Выводы. Задачей курса правоведения в неюридических вузах должно быть ознакомление студентов со структурой права, функциями права, ролью права как социального регулятора в общественной жизни, источниками права, отраслями права, значением юридической деятельности в жизни гражданина и общества. У студентов наряду с уважительным отношением к праву и к правотворчеству как государственной функции должно формироваться уважение к юридической профессии, понимание ее значимости, осознание возможной цены юридической ошибки, умение формулировать юридические задачи и проблемы и находить методы их решения, в том числе, путем обращения за квалифицированной юридической помощью.

Возможно введение в учебные планы также отраслевых (межотраслевых) правовых дисциплин (например, «Правовые основы строительства», «Трудовое право»); эти правовые дисциплины должны быть непосредственно связаны с будущей профессией выпускника; их преподавание должны проводить юристы-

практики в соответствующей профессиональной сфере, а также ученые-юристы. Преподавание правоведения в неюридических вузах (впрочем, как и в юридических) неюристами должно быть полностью исключено. Изучению специализированных правовых дисциплин должно предшествовать изучение общего курса «Правоведение».

Резюме. Автор рассматривает дискуссионные вопросы, связанные с необходимостью изучения правоведения в неюридических (в частности, в технических) вузах (факультетах), приводит данные проведенного опроса студентов-строителей, мнения других исследователей на данную тематику и приходит к выводу, что изучение права в неюридических вузах на направлениях подготовки гуманитарного профиля должно быть обязательным, а в технических вузах – элективным. При этом автор не разделяет мнение авторов некоторых публикаций о необходимости изучения права во всех вузах, в значительном объеме (в течение нескольких лет) и в воспитательных и бытовых целях.

Ключевые слова: дисциплина «Правоведение», курс «Правоведение», правоведение в вузе, преподавание права, дополнительное образование, элективные курсы по праву, элективный курс.

Summary. The author examines the controversial issues whether it is needed to study Law in non-legal (in particular, in technical) universities (faculties), provides data from a survey of construction faculty students, opinions of other researchers on this topic and comes to the conclusion that the study of Law in non-legal universities in the areas of the Humanities should be mandatory, and in technical universities – elective. The author does not share the opinion of the authors of some publications that it is necessary to study Law in all universities, in a significant volume, and for cultural and household purposes.

Key words: subject «Law», course «Law», Law at the university, teaching «Law», additional education, elective courses in Law, elective course

Список литературы:

1. Баранова Е.В. Значение гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – С. 131-134.
2. Баранова Е.В. Соотношение гуманитарной и технической составляющих в системе образования студентов технических вузов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 121-124.
3. Белецкий М.Д. Особенности развития глобальных трендов в корпоративном обучении персонала предприятий розничной торговли в российских условиях // Креативная экономика. – 2019. – Т. 13. – № 11. – С. 2237-2254. DOI: 10.18334/ce.13.11.41364
4. Иванова В.В., Кукушкина Л.А. Пути повышения уровня правосознания студентов неюридических направлений подготовки // Вестник КГУ. 2018. – № 2. – С. 348-350.
5. Ковбенко Н.Д. Преподавание права в техническом вузе. Проблемы и перспективы // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного ун-та. – 2014. – № 37. – С. 308-313
6. Литвинов И.И. Особенности преподавания основ права в техническом вузе // Успехи современной науки. – 2016. – № 11. – Т. 2. – С. 135-137

7. Петрякова А.В. Проблемы преподавания теории государства и права в среднем профессиональном учебном заведении / Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Сборник трудов II Всероссийской научно-практической-конференции с международным участием. – Симферополь: «Ариал», 2020. – С. 169-173.

8. Петрякова. А.В. Проблемы преподавания дисциплины «Теория государства и права» в колледже / Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2020. – С. 37-38.

9. Романенко В.С. О некоторых проблемах правовой подготовки студентов высших учебных заведений неюридических специальностей // Право и образование. – 2014. – № 4. – С. 64-69/

10. Становов А.В. О целесообразности преподавания философии и теории государства и права в системе среднего профессионального образования // Наука и реальность. – 2020. – № 4. – С. 9-11.

УДК 378.147.88

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Рубцова Софья Алексеевна,
обучающаяся,
«Высшая школа инженерной педагогики,
психологии и прикладной лингвистики»
Санкт-Петербургский Политехнический
Университет Петра Великого*

Постановка проблемы. Проблема повышения эффективности обучения иностранному языку является одной из основных современной методике обучения иностранным языкам. Отметим, что изменилась роль иностранного языка в последнее время. В российском обществе сейчас он выступает не только как средство межкультурного общения людей, но и социализации личности в различных социокультурных контекстах.

Проблема формирования языковой компетенции остро встала в начале 20 века. В связи с научно-техническим прогрессом и процессами глобализации произошло изменение запроса на определенные качества специалистов, закончивших вуз, знание иностранного языка которых должно соответствовать определенным требованиям и стандартам, что повлекло за собой переход к компетентностной парадигме.

Изложение основного материала. Современные методисты определяют понятие компетентность как «интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности» (Е. И. Пассов, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова). Иноязычная коммуникативная компетентность определяет не только коммуникативные способности специалиста, но и уровень его общекультурного развития. Она обеспечивает способность к сотрудничеству с зарубежными партнерами на высоком межкультурном уровне,

учитывая культуру и традиции страны партнера по коммуникации. Это говорит об универсальности понятия иноязычной коммуникативной компетентности.

В профессиональном образовании наличие иноязычной компетентности действительно значимо. Помимо всесторонней культурной и профессиональной подготовки во время студенчества человек проходит такие важные стадии, как формирование мировоззрения и образа жизни, освоение новых социальных статусов и ролей и пр. Таким образом, основной целью преподавателя является достижение сотрудничества между ним и студентом, создание доверительной атмосферы на занятиях.

В связи с этим, в данной статье мы определяем основное содержание понятия «иноязычная коммуникативная компетентность» и методы её развития в условиях современной подготовки специалиста.

Основное время образовательного процесса по изучению иностранного языка направлено на формирование иноязычной компетентности, которая обеспечивает способность студентов изучать большие объемы как иностранной профессиональной литературы, так и литературы на своем родном языке. Таким образом, написание рефератов, аннотаций и кратких пересказов так же влияет на формирование коммуникативных умений. В задачи педагога также входит разработка тренировочных речевых ситуаций, которые способствовали бы усилению общения между студентами на определенные профессиональные темы, использования современных лингводидактических технологий и методов, позволяющих повышать эффективность языковой подготовки студентов.

Особое распространение сегодня имеет метод проектов как способ достижения образовательных целей через последовательное решение поставлено проблемы, которая должна завершиться созданием личностного образовательного продукта. Отсюда, студенты должны иметь такие навыки, как решение и нахождение проблемы, прогнозирование результатов, анализ сведений, привлечение специалистов из других сфер и коммуникация с ними. Данный метод обучения иностранного языка позволяет мыслительную деятельность студентов. В итоге, можно сказать, что метод проектов является не просто творческой деятельностью, но также и приносящей коммуникативную пользу.

По сути, метод проектов направлен на развитие самостоятельной учебной деятельности обучающихся, которая реализуется под руководством преподавателя и определяет решение учебно-исследовательской или социокультурной задачи.

Например, Е.С. Полат утверждает, что проектный метод обеспечивает достижение образовательной цели через конкретную проработку поставленной проблемы, завершающуюся личностным образовательным результатом.

Обобщая выше сказанное, отметим, что разработка проектной работы в области обучения иностранному языку требует специальной методической подготовки преподавателя, который способен проектировать индивидуальную и групповую работу обучающихся. Как показывает практика активное использования метода проектов бесспорное обеспечивает повышение мотивации к изучению иностранного языка обучению за счет использования заданий, применимых на практике.

Выводы. Метод проектов определяет развитие творческих умений обучающихся и их самостоятельности путем поиска информации в различных источниках. Находясь в условиях реализации проекта, обучающемуся приходится искать различные пути решения поставленной перед ним проблемы.

Вопрос конструктивного межличностного взаимодействия также решается в ходе проектной деятельности. Осуществление взаимодействия учащихся как друг с другом, так и с преподавателем (выполняющим роль лишь консультанта, но не контролера) в ходе работы над проектом. При этом учитываются познавательные интересы обучающихся и их индивидуальные особенности как способ развития индивидуальной и коллективной ответственности за конкретную работу в рамках проекта.

Резюме. Метод проектов предполагает развитие как познавательных, так и творческих навыков учащихся, ответственности за счет необходимости справиться с задачей, поставленной в рамках проекта, решить какую-либо проблему. Основная причина популярности проектной технологии можно объяснить так: проектное задание («проблема»), которое предстоит выполнить, связывает процесс овладения изучаемым языком и процесс овладения знанием по предмету, в рамках которого проходит работа над проектом. Кроме этого, у учащихся появляется возможность использовать приобретенные знания и умения на практике. При ориентации на проект как способ одновременно изучать язык и улучшить знания возникает личностная значимость проекта для студента и усиливается мотивация изучения иностранного языка, а, следовательно, развивается иноязычная коммуникативная компетентность.

Ключевые слова: метод проектов, иноязычная коммуникативная компетентность, иностранный язык, студент.

Summary. The project method involves the development of both cognitive and creative skills of students, also responsibility due to the need to cope with the problem posed within the framework of the project, to solve methodical problem. The main reason for the design technology can be explained as follows: to be completed, to complete the process of mastering the language being studied and the process of mastering knowledge in the subject within which the work on the project takes place. In addition, students have the opportunity to use the acquired knowledge and skills in practice. When focusing on the project of how to simultaneously study the language and improve the quality, the personal significance of the project for the student arises and the motivation of learning a foreign language is enhanced, and, consequently, foreign language communicative competence develops.

Project method, communicative competence, foreign language, student

Список литературы:

1. Биккулова Г.Р. Проектный метод как один из методов обучения иностранному языку // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – №5-6. – С.33-36.
2. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования. Сборник статей/Под ред. Н.Ю. Пахомовой. – М.: МИОО, 2005. – С. 20-30.
3. Рубцова А.В. Продуктивный подход к обучению русскому языку аспирантов-иностранцев // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 1. – С. 2568.

4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003. – 334 с.

УДК 378.147.88

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Смирнов Владимир Петрович, кандидат
экономических наук, доцент,
Владивостокский филиал
Российской таможенной академии*

Постановка проблемы. В результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01. Экономика у выпускников экономических вузов должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, в том числе профессиональная компетенция ПК-9 (способность организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта), профессиональная компетенция ПК-10 (способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии) и профессиональная компетенция ПК-11 (способность критически оценить предлагаемые варианты управленческих решений и разработать и обосновать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности, рисков и возможных социально-экономических последствий). Эту задачу каждый обучающийся решает совместно с профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений. Следует отметить, что формирование у обучающихся указанных компетенций становится возможным лишь при условии овладения ими основами проектной деятельности. Педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся становится одной из важных задач преподавателей выпускающих кафедр. В то же время в научных публикациях указывается, что «существует определенное противоречие, выражающееся в понимании педагогами необходимости оказания квалифицированной помощи студентам при осуществлении ими проектной деятельности и слабой разработанностью содержания педагогического сопровождения в осуществлении студентами проектной деятельности» [1, с. 443].

Анализ исследований и публикаций. В работах В.В. Коврова, С. И. Осиповой, Е.Б. Ерцкиной, В.С. Окуновой, Э.К. Самерхановой, З. У. Имжаровой, А.В. Хитровой показаны особенности педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся в образовательных организациях. При этом проектная деятельность рассматривается как особая форма организации учебного процесса в вузе [2].

С.И. Осипова и Е.Б. Ерцкина исследуют формирование проектно-конструкторской компетентности студентов [3].

В. В. Ковров [4] и А.В. Хитрова [5] определяют ряд требований к сопровождению проектной деятельности обучающихся, В.С. Окунова выделяет в нем структурные компоненты [1].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся в образовательном процессе экономического вуза.

Изложение основного материала. Педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся в высших учебных заведениях с реализацией всех указанных компонентов осуществляется при подготовке и защите ими курсовых работ, сборе материала и написании выпускных квалификационных работ, при участии в конкурсах [6] различного уровня (вузовских, общероссийских, международных).

Однако в наиболее выраженном виде основные характеристики, условия и компоненты педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся проявляются при их работе в составе студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий, деятельность которых должным образом организована. Такая организация предполагает: определение целей, задач, функций, порядка планирования, отчетности и оценки деятельности.

Целью создания и деятельности студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий в экономических вузах, как правило, является развитие творческой активности обучающихся путем их привлечения к научно-исследовательской работе в области экономики и смежных с нею областях, выявление наиболее подготовленных обучающихся для дальнейшей работы в научных подразделениях и обучения в аспирантуре вуза.

Задачи деятельности студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий, их научных руководителей и участников обычно формулируются следующим образом:

- организация и проведение научно-исследовательской работы обучающихся по профилю деятельности кафедры, а также в рамках тематики конкурсов различного уровня и инициативных научных проектов;

- получение обучающимися навыков организации и выполнения научно-исследовательских работ, овладение приемами и методами научного исследования и эксперимента;

- организация апробации и популяризации результатов научных исследований обучающихся путем обеспечения подготовки докладов и участия обучающихся в научно-практических конференциях, семинарах, форумах и других научных мероприятиях различного уровня;

- содействие публикационной активности обучающихся, подготовки и публикации научных статей студентов в сборниках материалов конференций, в научных журналах, издаваемых в образовательных и научных организациях, в том числе, в ведущих рецензируемых журналах.

В области организации и проведения научных исследований члены студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий при поддержке научных руководителей выбирают темы исследований и выполняют весь комплекс научных операций, завершающийся получением научных результатов.

В области содействия публикационной активности и внедрения результатов научно-исследовательских работ члены студенческих научных

кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий проводят следующую деятельность:

- повышение информированности обучающихся о возможностях опубликования статей в качественных международных и российских изданиях;

- организация мероприятий по развитию навыков академического письма, формированию культуры чтения научных журналов, применению наукометрических инструментов при планировании и проведении научных исследований;

- организация и научно-методическое сопровождение процесса опубликования статей в научных журналах.

В области оказания методической и научно-консультативной помощи члены студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий выполняют следующие работы:

- участвуют в подготовке и проведении научных конференций, семинаров и других научных мероприятий;

- осуществляют поиск и информирование обучающихся о крупнейших научных мероприятиях;

- привлекают обучающихся к участию в научно-исследовательской работе студентов.

Деятельность студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий осуществляется по согласованному и утвержденному плану, регулярно (раз в семестр) составляются отчеты.

Оценка эффективности деятельности студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий определяется по следующим показателям:

- количество публикаций в вузовских журналах и сборниках научных работ;

- количество публикаций в журналах, индексируемых в РИНЦ;

- количество публикаций в журналах, входящих в перечень ВАК;

- количество публикаций в журналах, входящих в международные базы цитирования;

- количество научных работ, представленных на всероссийских конкурсах;

- количество научных работ, представленных на международных конкурсах;

- количество поданных заявок для участия в грантовых и стипендиальных конкурсах различных уровней;

- количество сертификатов, дипломов, медалей иных наград, полученных членами студенческих научно-исследовательских лабораторий по результатам участия в олимпиадах, конкурсах и иных мероприятиях международного и всероссийского уровня;

- количество выполненных научно-исследовательских работ;

- количество докладов по тематике исследования на российских и международных научных (научно-практических) семинарах и конференциях.

Выводы. Педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся в высших учебных заведениях с реализацией всех указанных компонентов осуществляется при подготовке и защите ими курсовых работ, сборе материала и написании выпускных квалификационных работ, при участии в конкурсах научных работ различного уровня (вузовских, общероссийских,

международных). Однако в наиболее выраженном виде основные характеристики, условия и компоненты педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся проявляются при их работе в составе студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий, деятельность которых необходимо должным образом организовать.

Резюме. Педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся экономических вузов становится одной из важных задач преподавателей выпускающих кафедр. Целью статьи является теоретическое обоснование педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся в образовательном процессе экономического вуза. В наиболее выраженном виде основные характеристики, условия и компоненты педагогического сопровождения проектной деятельности обучающихся проявляются при их привлечении в состав студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, обучающиеся, экономический вуз, проектная деятельность.

Summary. Pedagogical support of project activities of students of economic universities is becoming one of the important tasks of teachers of graduate departments. The purpose of the article is a theoretical justification of pedagogical support of project activities of students in the educational process of an economic University. In the most pronounced form, the main characteristics, conditions and components of pedagogical support for project activities of students are manifested when they are involved in student scientific circles and student research laboratories.

Keywords: pedagogical support, students, economic University, project activity.

Список литературы:

1. Окунева В.С. Педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №. 6. – С. 443-443.
2. Самерханова, Э.К., Имжарова, З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 2.
3. Осипова С.И., Ерцкина Е.Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 154-160.
4. Ковров В.В. Проектная деятельность как инновационный ресурс в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов в вузе // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 63-66.
5. Хитрова А.В. Педагогические условия сопровождения проектной деятельности обучающихся // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сборник трудов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 06-07 декабря 2019 г., г. Евпатория / Ред. кол.: Н.Н. Колосова, В.Н. Раскалинос, А.В. Хитрова. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ». – 2020. – С. 428-430.

6. Окунева В.С. Активные методы и конкурсы в формировании профессиональных компетентностей студентов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №. 1. – С. 102-112.

УДК 37.013.43-053.5

**СТАНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ
ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

*Шпиталевская Галина Романовна,
кандидат педагогических наук,
доцент, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Многоаспектность востребованных качеств высокообразованного выпускника вуза, отвечающих запросам XXI века, нацеливает на формирование у него компетентности, интегрирующей не только знания и умения, но и мотивационную, ценностную и социально-поведенческую составляющие.

Культура всегда остается сокровищницей общечеловеческого опыта, которую люди постоянно обогащают и которая одновременно питает целые поколения людей. Ядро культуры – это общечеловеческие ценности, а также способы их воспроизводства и достижения, что сложились исторически. Но поскольку она является общеизвестным явлением, культура воспринимается и усваивается каждым человеком индивидуально, вызывая его становление как личности [3]. В таком взаимодействии с культурой человек выступает объектом ее воздействия, носителем культурных ценностей и субъектом культурного творчества.

Известный культуролог А.И. Арнольдов утверждает, что культура – «творческая деятельность по преобразованию природы и общества, результатом которой является постоянное воспроизводство материальных и духовных ценностей, совершенствование всех существенных человеческих сил» [1, с. 8].

Профессиональная подготовка будущего учителя не мыслится без культурологических знаний, которые «... обеспечивают методологический уровень педагогической деятельности, включают знание истории и тенденций развития культурно-образовательного процесса, понятия, о сущности духовной, профессиональной и педагогической культуры» [4, с. 298].

Анализ исследований и публикаций. В контексте проблемы общекультурной компетентности учащихся важно концептуальное основание профессионально-педагогической подготовки учителей, в том числе и для начального образования, исследования педагогической культуры как социокультурного феномена; влияние общей культуры учителя на успешность его педагогической деятельности, распространение духовной культуры учителя в профессиональной деятельности. Эти вопросы проблемы исследования

представлены в работах В.Л. Бенина, И.Е. Видт, Л.А. Воловича, Н.Е. Воробьева, Е.Д. Жуковой, И.Ф. Исаева, С.В. Коровиной, А.А. Петрова, Б.Э. Тамарина.

Цель данной статьи – охарактеризовать специфику становления содержательного компонента готовности будущих учителей начальных классов к формированию общекультурной компетентности младших школьников.

Изложение основного материала. Готовность будущего учителя начальных классов к формированию общекультурной компетентности младшего школьника формируется в процессе его профессионального обучения и охватывает следующие этапы: подготовительный (ознакомление с особенностями педагогической профессии, ее культурологическими основами, определяющими теоретические основы процесса формирования общекультурной компетентности младших школьников); теоретический (формирование системного видения педагогического процесса формирования общекультурной компетентности младших школьников и диагностика результатов качества обучения и воспитания младших школьников в этом направлении); профессионально-ориентированный (овладение педагогическими технологиями в практике обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению в измерениях общекультурной компетентности; достижения студентами соответствующего уровня готовности к формированию общекультурной компетентности младших школьников в условиях постоянного стремления к самоконтролю и самооценке).

Этапы не имеют жестких границ, поскольку нельзя разграничить единый процесс, определить его связующие звенья. Однако, каждый из них требует соответствующего содержательного наполнения, учебно-методического сопровождения и дидактических средств.

Целью теоретического этапа экспериментального обучения является формирование содержательного компонента готовности будущих учителей начальных классов к формированию общекультурной компетентности младших школьников, выделяя который мы стремились сформировать у обучающихся систему профессиональных знаний для эффективного осуществления педагогического процесса по методике обучения русскому языку и литературному чтению и одновременно по формированию общекультурной компетентности младших школьников. В основном, это те теоретически полученные знания-ценности, которые необходимы для усвоения студентом умений и навыков практической деятельности, что является основой развития педагогических способностей учителя, его субъектности, профессиональной компетентности, уровня педагогической культуры. Как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог одновременно является общественным субъектом, а именно носителем общественных знаний и общекультурных ценностей. Поэтому в личностной характеристике педагога всегда сочетаются общекультурная ценностная (аксиологическая) и знаниевая (когнитивная) составляющие. Когнитивная составляющая, вместе с тем, имеет также два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Как индивидуальный субъект, педагог всегда представляет собой личность с многообразием индивидуально-психологических, коммуникативных качеств.

Содержательный компонент готовности к формированию общекультурной компетентности младших школьников содержит как одну из

составляющих овладение общекультурными знаниями на содержании дисциплин «История», «Детская литература», «Введение в профессиональную деятельность», «Русский язык и культура речи», «Духовно-нравственное воспитание детей», «Межкультурное взаимодействие в образовании», «Философия», «Основы педагогического мастерства». Особую роль в формировании содержательного компонента готовности к формированию общекультурной компетентности младших школьников играют дисциплины методического цикла: «Методика обучения русскому языку», «Методика обучения литературному чтению», «Методика музыкального воспитания младших школьников», «Методика преподавания изобразительного искусства», «Организация театрализованной деятельности в начальной школе».

Например, при изучении раздела «История культуры России» в рамках дисциплины «История» обучающиеся знакомятся с понятием культуры, связями культуры и исторического пути России, культурой нашей страны от Древней Руси до сегодняшних дней.

В результате изучения дисциплины «Детская литература», обучающиеся должны знать базовые национальные ценности и уметь их применять в профессиональной деятельности. Содержанием предмета является и устное народное творчество, и произведения для детей классиков русской литературы, и современных авторов.

Повышение интереса к методикам обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению обеспечивает профессиональную направленность подготовки будущих учителей начальных классов. Особенно следует выделить роль методики обучения литературному чтению, поскольку среди других предметов исследования методики начального литературного образования выступают «...связи детской литературы и культурного пространства; литературное произведение (и произведения других искусств) как предмет освоения ребенком» [2, с. 6]. Важно также использование целесообразно подобранных дидактических средств и специальных текстов, которые являются основой учебных задач, раскрывающих общекультурный и воспитательный потенциал русского языка и литературы, освещают их тесную связь с историей, духовной культурой, менталитетом русского народа, передают знания об истории русского языка и литературы. Работа с такими текстами проводится систематически, основывается на изучении в единстве системы языковых единиц и правил их функционирования, активизирует мышление студентов и уже полученные знания.

Информативная наполненность содержания – важный признак текста учебной задачи. Во-первых, текст задачи содержит информацию о культуре родной страны и, во-вторых, в процессе ее решения будущие учителя начальных классов учатся передавать полученную информацию. При этом текст задачи содержит информацию функциональную (о культуре, предмет общения) и фоновую (сведения о нормах и традициях общей культуры народов России). Учебные задачи выполняют также определенные методические функции: представляют языковой и литературный материал, изучаемый на уроке, побуждающие к овладению студентами видами речевой деятельности, стимулируют обсуждение прочитанного, предлагают модели решения методических задач, то есть отражают профессиональную направленность и

общекультурную актуальность учебного материала, чем стимулируется интерес будущих учителей начальных классов как к формированию у учащихся общекультурной компетентности, так и к изучению методики обучения русскому языку и литературному чтению.

Таким образом, изучение дисциплин методико-речевого направления также предоставляет возможности для формирования потребности студентов в усвоении общекультурных знаний.

Выводы. Подытоживая содержание теоретического этапа формирования готовности будущих учителей начальных классов к формированию общекультурной компетентности младших школьников, следует отметить, что совершенствование действующей профессиональной подготовки обучающихся направленности «Начальное образование» путем обеспечения условий для овладения студентами методиками обучения младших школьников, привлечение их к поисковой деятельности через участие в проектировании способов будущей профессиональной деятельности, внедрение комплекса учебных задач направлено на позитивные изменения в содержательном компоненте готовности будущих учителей начальных классов к формированию общекультурной компетентности младших школьников.

Резюме. В статье раскрыта цель теоретического этапа экспериментального обучения – формирование содержательного компонента готовности будущих учителей к формированию общекультурной компетентности младших школьников; охарактеризованы дидактические средства, являющиеся основой учебных задач, раскрывающих общекультурный и воспитательный потенциал дисциплин методической направленности, освещающих их тесную связь с историей, духовной культурой, менталитетом народов страны.

Ключевые слова: общекультурная компетентность младших школьников, готовность будущих учителей, содержательный компонент.

Summary. The article reveals the goal of the theoretical stage of experimental teaching – the formation of a meaningful component of the readiness of future teachers to form the general cultural competence of younger students; the didactic means are characterized, which are the basis of educational tasks that reveal the general cultural and educational potential of disciplines of a methodological orientation, highlighting their close connection with history, spiritual culture, and the mentality of the peoples of the country.

Key words: general cultural competence of junior schoolchildren, readiness of future teachers, content component.

Список литературы:

1. Арнольдов А.И. Введение в культурологию: учебное пособие / А.И. Арнольдов. – М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
2. Методика обучения литературному чтению : учебник для студ.учреждений высш. проф. образования / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева] ; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
3. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителей. – 2-е изд. / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1997. – 255 с.

4. Шпиталевская Г.Р. Культурологический подход к формированию педагогического мастерства будущего учителя начальных классов // Проблемы современного педагогического образования : [сборник статей]. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – Вып. 44. – Ч. 6. – С. 296–301. – (Серия : Педагогика и психология)

Секция 4
Дистанционные технологии организации психолого-педагогического сопровождения

УДК 009

**КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В
УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Авдеева Ирина Александровна,
кандидат философских наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова»*

Постановка проблемы. Педагогическое сопровождение образовательного процесса – это «многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого состоит в стимулировании той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию» [2, с. 112]. Таким образом, успешно построенная коммуникация – это основа педагогического сопровождения. На первый взгляд, организация образовательного процесса в вузе отличается от системы педагогического процесса в средней школе и среднем профессиональном образовании формами проведения занятий, построением программ и ступеней образования, формами отчетности, системой самостоятельной работы студентов и т.д. Однако вынужденный массовый переход на дистанционное обучение по преимуществу в онлайн формате выявил общность болевых точек построения адекватного коммуникативного процесса в новых условиях – школа и вуз оказались в одинаковом положении, столкнувшись с теми же вызовами и с рядом одинаковых проблем.

Изложение основного материала. Прежде всего, речь идет об изменении характера коммуникации, в которой появляется посредник – техника. Техническое обеспечение становится главной задачей, требующей реализации. И, кажется, что, если эта проблема будет решена, то все автоматически встанет на свои места и все наладится. Однако даже по преодолении стрессовой ситуации перехода на дистанционное обучение технические средства потом все равно останутся медиатором, посредником и проводником образовательного процесса. Это уже определило опосредованный характер коммуникации педагога и учащегося (студента) и в разы усложнило процесс педагогического сопровождения. В качестве примера можно привести тот факт, что при переходе на дистанционное обучение не все студенты смогли справиться с новой формой обучения. Это произошло по разным причинам, но факт остается фактом, работа преподавателя усложнилась, т.к. для реализации педагогического процесса и прикладных задач преподавателю приходилось взаимодействовать с учащимися одной группы в разных формах: с основной частью учебных групп встречаться в онлайн, с кем-то работать на дистанте посредством электронной почты как при заочной форме обучения, с кем-то проводить дополнительные консультации с использованием других средств связи. В результате была потеряна

непосредственная коммуникация, а опосредованная коммуникация с помощью самых разных технических средств стала занимать большее количество времени в режиме 24/7.

Помимо этой трудности может возникнуть ситуация присутствия в виртуальной аудитории третьих лиц, что накладывает дополнительную нагрузку и на преподавателя, и на учащегося, и на коммуникативный характер учебного процесса. Речь идет о родителях, родственниках, друзьях и членах семьи учащихся. Это также может потребовать дополнительной координации работы учащихся и также усиления каналов взаимодействия внеучебного характера. Как отмечает Я.В. Кириллова: «Педагогическое сопровождение направлено на позитивное изменение отношений субъектов учебно-воспитательного процесса, содействует повышению качества образования» [3, с. 45]. В этой связи в силу объективно сложившихся условий педагогу приходится считаться с включением в образовательный процесс новых субъектов как заинтересованных сторон.

Другая проблема, непосредственно связанная с выше указанной проблемой, заключается в том, что учащиеся весьма быстро прочувствовали момент «оторванности» от прямого контакта с преподавателем даже в онлайн-формах и быстро освоили формат «иллюзии присутствия» посредством заставок-аватаров. Крайнее проявление «невидимого присутствия» - черные квадраты вместо живых лиц. Таким образом, актуализируется проблема этико-нормативного оформления процесса обучения как адаптация этических норм к новым условиям, их конструирование и принятие. Подобное регулирование поведения взрослых учащихся, какими являются студенты вуза, может вызвать неоднозначную реакцию, поскольку студенты – аудитория более самостоятельная (или мыслящая себя таковой) в отличие от других групп учащихся разных типов учебных заведений. В аудитории, при условии присутствия студентов, не стоял вопрос о визуальном контакте, т.к. он осуществлялся по факту наличия учащегося в аудитории. В виртуальной аудитории эта проблема возникает и требует новых регламентированных практик, прежде всего, со стороны педагога, вынужденного инициировать процесс принятия правила визуального присутствия как новой формы «виртуального» этикета и, либо поддерживать его посредством авторитарного воздействия, либо перевести эту практику на уровень взаимоконтроля и самоконтроля. Однако здесь существует определенное отличие от правил, действующих в виртуальных сообществах - в виртуальных сообществах за нарушение правил автоматически возникают санкции (баны, ограничение доступа и др), а во время учебных занятий – это сделать невозможно, т.к. нельзя лишить учащегося возможности доступа к образовательной услуге.

Помимо этого, «виртуальный» этикет дистанционных форм онлайн занятий может иметь и ряд других правил, также регламентирующих специфику дистанционной онлайн коммуникации. В частности, во время занятия учащемуся могут быть доступны сразу несколько «легитимных» (незапрещенных во время урока) канала коммуникации, предусмотренных самой образовательной платформой. Например, в ZOOM можно одновременно слушать педагога или другого учащегося и писать в чат свои вопросы педагогу. В результате, происходит усложнение коммуникации для самого преподавателя

и для учащихся, которые также видят и реагируют на чат. Правила коммуникации могут быть оговорены в дискурсивном порядке, но это опять же требует от преподавателя новой роли – роли модератора этой усложняющейся коммуникации. В настоящее время во многих вузах во многих вузах в связи с непростой эпидемиологической ситуацией введены так называемые «гибридные» формы обучения, сочетающие дистанционные и обычные аудиторные занятия. Это зачастую привносит в процесс коммуникации ряд стрессовых моментов, связанных с ощущением нестабильности образовательного процесса и психологического дискомфорта. В результате этого наблюдается процесс усиления разобщенности аудитории учащихся между собой и увеличения уже коммуникативной дистанции между сторонами-участниками образовательного процесса. В этом отношении актуализируются не только вопросы поиска новых форм и методик в дистанционном обучении, но и новых форм построения эффективной коммуникации за рамками простого обмена информацией, где становятся важными взаимоподдержка (патронаж, волонтерство, кооперация и др.) и новые формы совместной работы. Дистанционное обучение дало немало примеров такой работы, когда студентами выполнялись совместные проекты с разной степенью участия и разделения функций в зависимости от владения техническими средствами и навыками, организация самими студентами технической поддержки преподавателей и учебного процесса, предложения консультаций в качестве помощи другу другу и т.п. В эпоху изменения инструментальных изменений, как было отмечено Е.В. Брызгалиной, встает вопрос о тех ценностях, которые мы хотим видеть, как результат образовательного процесса [1], поэтому при переходе на дистанционное образование так важно не потерять пути и формы воспроизводства ценностного содержания самой человеческой коммуникации. Коммуникативные практики и их развитие выступают не только способом трансляции ценностных смыслов, но актуализации их практического смысла и назначения.

Резюме. В данной статье обозначаются основные проблемные моменты коммуникативного характера, связанные с массовым переходом на дистанционное обучение. К таковым моментам относятся опосредованность коммуникации, разрыв привычных коммуникативных связей, возникающий в силу этого психологический дискомфорт, новая роль педагога и актуализация необходимости поиска новых форм взаимодействия как педагога с учащимися, так и учащихся между собой.

Ключевые слова: дистанционное обучение, этика образовательного процесса, онлайн этикет, коммуникация, учебный процесс.

Summary. The article deals with the main problematic points of a communicative nature associated with the massive transition to distance learning. Such moments include the mediation of communication, the rupture of habitual communication ties, resulting from this psychological discomfort, the new role of the teacher and the actualization of the need to search for new forms of interaction between the teacher and the students, and the students with each other.

Key words: distance learning, ethics of the educational process, online etiquette, communication, educational process.

Список литературы:

1. Брызгалина Е.В. Образование в цифровую эпоху. Интернет-ресурс: <https://www.culture.ru/movies/6228/obrazovanie-v-cifrovuyu-epokhu>. 30.03.2019.
2. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 1 (103). – С. 109-112.
3. Кириллова Я.В. Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования. Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Том 10. – № 3. – С. 44-49.

УДК 37:376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*Безносюк Екатерина Владимировна,
кандидат педагогических наук, старший
преподаватель, Евпаторийский институт
социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В соответствии с новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта расширяется спектр моделей профессиональной работы педагога-психолога и, соответственно, определяется новое содержание его профессиональной деятельности. Указанные нововведения обусловлены также социальным заказом общества, а также кризисными ситуациями в социальной, политической и экономической сферах. На современном этапе развития общества активно развивается глобальная коммуникация и повсеместное использование информационных и коммуникационных технологий в качестве средства повышения эффективности профессиональной деятельности, а также ее непосредственного осуществления. Одной из приоритетных задач педагога-психолога в рамках его профессиональной деятельности является осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, в том числе с использованием дистанционных технологий. Рассмотренный аспект актуален в соответствии с приказом Министерства просвещения РФ от 17.03.2020 г. № 104 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» школы обязаны «организовать контактную работу обучающихся и педагогических работников исключительно в электронной информационно-образовательной среде» и «использовать различные образовательные технологии, позволяющие обеспечить взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредованно (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». В связи с чем проблема

осуществления психолого-педагогического сопровождения с использованием дистанционных технологий является в настоящее время значимой и актуальной и нуждается в подробном анализе и рассмотрении.

Анализ исследований и публикаций. Проблема психолого-педагогического сопровождения представлена в работах С.Г. Азаришвили, Е.А. Александровой, Г.В. Безюлевой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Н.С. Глуханюк, А.В. Иванова, М.И. Рожкова, Е.И. Тихомировой, Г. М. Храмовой. Изучению сущности дистанционных технологий и особенностей их использования в образовательном процессе посвящены работы Н.В. Агронович, В.А. Веккера, К.В. Зайцевой, Е.Д. Зинченко, Г.А. Нагорной.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности использования современных дистанционных технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала. Прежде чем рассмотреть понятие «психолого-педагогическое сопровождение» необходимо определить сущность термина «сопровождение». Так, в исследованиях А.П. Тряпицыной и Е. И. Казаковой под сопровождением понимается деятельность, обеспечивающая субъекту-участнику образовательного процесса создание условий для принятия оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [4, с. 36].

В работах Н.С. Глуханюк сопровождение рассматривается как комплексный метод создания условий для принятия решений, ответственность за которые возлагаются непосредственно на субъекта [2, с. 86].

Г.А. Нагорная трактует психолого-педагогическое сопровождение как полисубъектные, диалогические отношения, складывающиеся в процессе учебно-профессионального взаимодействия [5, с. 170].

Фундаментальными в контексте исследования являются исследования М.Р. Битяновой в области изучения сущности и содержательного аспекта психолого-педагогического сопровождения. Так, М.Р. Битянова под психолого-педагогическим сопровождением понимает особую культуру поддержки и помощи несовершеннолетнему в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. Как видим из определения М.Р. Битяновой, психолого-педагогическое сопровождение не сводится только к разрешению образовательных трудностей, а затрагивает также воспитательный аспект [1].

Поэтому центральным звеном в сопровождении становится несовершеннолетний в различных ситуациях образовательного взаимодействия, а объектом сопровождения выступают значимые ситуации взаимодействия ребенка в образовательном процессе. В качестве субъектов сопровождения выступают все взрослые участники образовательного процесса.

В п. 28 ФГОС НОО и п. 25 ФГОС ООО указано требование к вариативности форм психолого-педагогического сопровождения. В частности, к его составляющим относят: профилактику, диагностику, консультирование, коррекционную работу, развивающую работу, просвещение, экспертизу и др.

Изменение режима образования предполагает выстраивание алгоритма организации взаимодействия педагогов-психологов с педагогическими работниками, обучающимися и их родителями (законными представителями), предусматривающего Рекомендации для специалистов психологической

службы в системе образования, в связи с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19) (Письмо Министерства просвещения РФ от 27 марта 2020 г. № 07-2446 «О направлении информации») [6].

Рассмотрим указанные формы психолого-педагогического сопровождения в контексте использования дистанционных технологий. В ст. 16 ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г.) под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [9].

В контексте изучаемой темы интересным представляется исследование К.В. Зайцевой и В.А. Веккера, в котором одним из видов дистанционных образовательных технологий определены компьютерные сети, предполагающие использование данных в формате онлайн-конференций, электронной почты, информационных ресурсов региональных сетей и сети Интернет.

Таким образом, анализ сущности понятий «психолого-педагогическое сопровождение» и «дистанционные технологии» позволяет выделить следующие особенности реализации основных форм психолого-педагогического сопровождения с использованием дистанционных технологий:

1) психодиагностика – представляет собой исследование личности с применением психологических методов. Современные дистанционные технологии позволяют проводить психодиагностику в дистанционном формате. Дистанционная компьютерная психодиагностика – это автоматизированный и организованный с помощью компьютерных и Интернет-технологий процесс, подразумевающий опосредованное участие педагога-психолога в выполнении субъектом сопровождения психодиагностических методик. Используемые педагогом-психологом компьютерные психологические методики представляют собой онлайн-модификацию существующих «бланковых» методик;

2) психологическое консультирование: представляет собой традиционную форму индивидуальной или групповой коммуникации между педагогом-психологом и субъектами учебно-воспитательного процесса с целью оказания необходимой помощи и поддержки. Средствами практической реализации консультирования в рамках дистанционного психолого-педагогического сопровождения могут выступать: электронная почта, программы Skype, Discord, Zoom, WhatsApp. Перечисленные программы позволяют организовать видеоконференцию с различным количеством участников для конструктивного взаимодействия по разрешению образовательно-воспитательных трудностей;

3) психокоррекционная и развивающая работа – формы работы в рамках психолого-педагогического сопровождения, ориентированные на создание благоприятных условий для гармоничного психоэмоционального развития личности субъектов сопровождения, а также на решение конкретных проблем в обучении, воспитании и развитии личности. Организация психологической развивающей среды может создаваться педагогом-психологом посредством таких дистанционных технологий как: онлайн лекции, онлайн-конференции, обучающие вебинары для педагогов и родителей с использованием программ Skype, Discord, Zoom, WhatsApp;

4) психопрофилактика и психологическое просвещение. Психопрофилактика представляет собой комплексную систему мер, направленную на профилактику различных форм девиаций и дезадаптации обучающихся. Основным направлением в психопрофилактической работе является создание условий для совершения определенных позитивных изменений в поведении несовершеннолетних. Психологическое просвещение ориентировано на создание условий для активного усвоения и использование субъектами сопровождения социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития.

Психопрофилактика и психологическое просвещение как формы психолого-педагогического сопровождения могут быть также реализованы с использованием программ Skype, Discord, Zoom, WhatsApp. В рамках рассмотренных направлений может применяться информирование всех субъектов образовательного процесса в форме создания буклетов, презентаций, обучающих видеороликов с последующим размещением на официальных сайтах образовательных организаций и страницах в социальной сети.

Несомненным преимуществом использования дистанционных технологий в психолого-педагогическом сопровождении является выстраивание гибкой системы взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Выводы. Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью современного образовательно-воспитательного процесса в условиях школы. Современные реалии требуют от педагогов-психологов мобильности в адаптации психолого-педагогического образования в условиях дистанционного образования. Реализация психолого-педагогического сопровождения с использованием дистанционных технологий выступает как самостоятельный инновационный компонент, который направлен на создание целостной системы дистанционной психологической поддержки, объединяющей всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Совершенствование использования дистанционных технологий обучения и психолого-педагогического сопровождения отвечает требованиям нормативно-правовых документов и социального заказа общества, а также является важным направлением в реформировании современной психологической службы и форм реализации основных направлений работы педагога-психолога.

Резюме. В научной статье рассмотрена сущность понятия «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «дистанционные технологии», проанализирована актуальность использования дистанционных технологий в реализации психолого-педагогического сопровождения. Аргументирована значимость реализации психолого-педагогического сопровождения с использованием дистанционных технологий в контексте актуального социального заказа и реформирования системы образования.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дистанционные технологии, формы психолого-педагогического сопровождения.

Summary. The scientific article considers the essence of the concept of "support", "psychological and pedagogical support", "remote technologies", analyzes the relevance of the use of remote technologies in the implementation of psychological

and pedagogical support. The significance of the implementation of psychological and pedagogical support with the use of distance technologies in the context of the current social order and the reform of the education system is argued.

Keywords: support, psychological and pedagogical support, remote technologies, forms of psychological and pedagogical support.

Список литературы:

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Глуханюк, Н.С. Психологическое сопровождение: принципы и техники / Н.С. Глуханюк // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 86-89.
3. Зайцева К.В., Веккер В.А. Дистанционные образовательные технологии и их значение для профессионального образования // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: (дата обращения: 08.11.2020).
4. Казакова, Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е.И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – №1. – С. 36-46.
5. Нагорная, Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода / Г.А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 169 –173.
6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 27 марта 2020 г. № 07-2446 «О направлении информации».
7. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785).
8. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644).
9. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега-Л, 2013. – 144 с.

УДК 378

ИНСТРУМЕНТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Валеева Рузанна Ринатовна, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «КНИТУ им. А.Н. Туполева – КАИ»

Шигабетдинова Диляра Искандеровна, обучающаяся, ФГБОУ ВО «КНИТУ им. А.Н. Туполева – КАИ»

Постановка проблемы. В настоящее время человек окружен всевозможными информационными системами и технологиями: компьютеры, телефоны, планшеты, электронные книги. Эти технологии делают нашу жизнь проще и удобнее во всех отраслях повседневной жизни. Современные дети – это дети высоких технологий, бумажные носители для них уже устарели. Преподавание в школах, университетах в дальнейшем будет сводиться к видеостриму. Применение стрим-технологий являются более перспективными, так как мы живем в эпоху доминирования визуальной информации [5]. Современные студенты не могут себе представить жизнь без видеонигр, компьютеров, планшетов, телевидения, поэтому они предпочитают обучение в видеоформате. Именно информационные системы дают возможность обучения в таком не традиционном формате.

Наиболее важной тенденцией современного этапа информатизации отечественного образования является стремление к интеграции различных технологий, задействованных в учебном процессе, что положительно сказывается на их использовании в учебном процессе [2].

Изложение основного материала. На сегодняшний день в российских образовательных учреждениях широко используется интерактивное презентационное оборудование. Это уникальная доска, в которой сочетается обычная доска и современные технологии [3]. Интерактивные доски – это эффективный способ внедрения учебного материала учащимся, с помощью каких-то иллюстраций, аудио и видео материалов, такой метод более интересный учащимся. Также в процессе обучения применяются компьютерные тестирования.

Информационные технологии полезны на любых стадиях преподавания:

- 1) изучение теоретического материала;
- 2) изучение практического материала;
- 3) проверка знаний обучающихся;
- 4) анализ статистики успеваемости.

Дистанционное образование – образование, которое осуществляется с помощью современных технологий (компьютера, телефона, планшета). В данном случае учащиеся находятся на расстоянии с преподавателями и учебными организациями [1].

Такая технология может быть применена для повышения квалификации самого преподавателя и для проведения учебных занятий. Дистанционное обучение происходит в режиме реального времени, учащиеся проходят тестирования, консультируются с педагогами по видеосвязи.

Выделяют несколько функций в дистанционном обучении:

- 1) передача учебной литературы;
- 2) проведение семинаров, видеоконференций;
- 3) онлайн трансляция учебного материала;
- 4) рассылка изучаемого материала.

Преимущества такого обучения:

- 1) дистанционное обучение дает возможность получить образование людям, которые находятся в городах, где нет высшего образования;
- 2) экономия денежных средств;

3) у студента развиваются самостоятельные качества поиска информации.

Недостатки:

- 1) кому-то будет не хватать живого общения с одноклассниками;
- 2) не всегда есть хороший доступ к интернету.

Возможность получать знания в видеоформате придется по душе тем людям, для которых зрительное восприятие информации наиболее предпочтительно и эффективнее. Ведь для многих людей видеоформат является наиболее запоминающимся форматом, нежели привычный всем текстовый вариант получения информации.

На наш взгляд, видеолекции наиболее эффективны в формате дистанционного обучения, потому что это те же самые традиционные лекции, но только с рядом преимуществ, такими как общедоступность, возможность повторного просмотра. Если же лекция идет в прямом эфире, то у нас появляется возможность задать вопрос выступающему, что делает такой формат обучения почти не отличительным от традиционного.

С помощью современных технологий всё чаще применяется видеоконференция. Это позволяет людям из разных стран, которые находятся на расстоянии, общаться, обсуждать рабочие моменты по видеосвязи. Исследователи П. Ю. Дик и Д. Т. Рудакова считают, что видеоконференции – это реальный путь развития образовательных контактов при условии ограниченности ресурсов для осуществления и очных встреч, и командировок [4].

Кроме того, современные технологии позволяют общаться не только двум людям на расстоянии, но и устраивать групповые видеоконференции, что очень удобно в учебном процессе. Во время видеоконференций можно обмениваться файлами, изображениями, документами или видеофайлами, также проводить лекции с использованием презентаций и демонстрацией своего экрана.

В образовательных учреждениях видеоконференции будут удобны тем, что:

- 1) преподаватель из другой школы сможет провести занятие дистанционно;
- 2) проводятся какие-то проекты учащихся из разных учреждений;
- 3) преподаватель не смог прийти по уважительной причине, но смог связаться с классом по видеосвязи.

Одним из популярных систем образования является применение кейс-технологии – это вид образования в дистанционном формате, в основании которого лежат текстовые, мультимедийные, звуковые учебные материалы, предназначенные для самостоятельного изучения учащимися, при регулярных консультациях с преподавателем по видеосвязи. Кейс-технология направлена на индивидуальное обучение и на более глубокое изучение материала.

Учащимся предоставляется ситуация, содержащая проблему, способная подтолкнуть их на дискуссию и активное обсуждение. Учащиеся должны найти проблему и решить ее на основе имеющихся знаний. Они сравнивают, анализируют, моделируют, отстаивают свою точку зрения, планируют совместную деятельность.

Существует несколько методов кейс-технологий:

1. Метод инцидентов.

Этот метод основан на процессе получения информации, то есть учащиеся сами работают с необходимой информацией, анализируют, систематизируют.

2. Игровое проектирование.

Учащиеся разделяются на группы и разрабатывают свой проект, а также совершенствуют его.

3. Метод дискуссий

Метод состоит в том, чтобы учащиеся могли выражать свою точку зрения и обменивались между собой информацией, мнениями.

4. Кейс-стади

Учащиеся, работая в группе, анализируют предложенную им ситуацию, ищут проблему и решение данной проблемы. Применяют свои знания на практике.

5. Метод разбора деловой корреспонденции («баскетметод»).

Этот метод основан на работе с документами, файлами и бумагами, которые относятся к той или иной ситуации, проблеме или организации. Учащийся выступает в роли лица, который самостоятельно принимает решения, то есть он становится ответственным за работу с документами.

Кейс-технологии – это не заучивание материала, параграфа, не повтор за учителем, это анализ конкретной ситуации и решение ее с помощью накопленных знаний. Такая технология помогает повысить интерес к предмету, развивает у учащихся коммуникабельность, самостоятельность, критическое мышление, умение высказывать свою точку зрения и грамотно излагать мысли, также умение услышать мнение своего знакомого, и возможно, уметь прислушаться к нему.

Выводы. Из всего выше написанного следует, что современные методы обучения позволяют каждому человеку, независимо от его положения, находясь в любой точке мира, получать знания и образование, не выходя из дома и совмещая с другой деятельностью. Такие методы обучения позволяют сделать образование более доступным, что положительно сказывается на количестве развитых людей во всем мире.

Резюме. В статье раскрыты инструменты дистанционного формата обучения. Кроме этого, автором описаны технологии, используемые при дистанционной форме обучения.

Ключевые слова: видеострим, видеоконференция, обучение, дистанционный формат, информационные технологии.

Summary. The article reveals the tools of the distance learning format. In addition, the author describes the technologies used in distance learning.

Keywords: video stream, video conference, training, remote format, information technology.

Список литературы[^]

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1997.

2. Арбузов С. С. Использование стрим-технологий при дистанционном обучении IT-дисциплинам // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 6-12.

3. Грибан О. Н. Использование новых информационных технологий в процессе обучения: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 185-189.

4. Линецкий Б. Л. Интерактивное оборудование для образовательных учреждений // Современные педагогические технологии интернет-обучения: сб. ст. – М. : Информика.

5. Полат Е.С, Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М., «Академия», 2006.

6. Валеева Р.Р., Давыдов Э.А. Дистанционное обучение как современная образовательная технология // Целевая подготовка кадров: направления, технологии и эффективность // матер. международ. науч.-прак. конф. – Набережные Челны, 2019. – С. 45-47.

7. Расходова И.А. Особенности дистанционного обучения студентов заочного обучения по специальности «Электроника и телекоммуникации» // Прикладная электродинамика, фотоника и живые системы – 2018 // Материалы международной научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов 19-21 апреля. Казань, 2018. – С. 331-333.

УДК 373.31 + 371.78

ПЕРЕХОД НА «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 – ПОИСК ОПТИМАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ СЛОЖНЫХ ЗАДАЧ

*Ломоносова Марина Васильевна,
кандидат социологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
университет
Бик Алевтина Фёдоровна,
учитель начальных классов,
ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга*

Постановка проблемы. Развитие информационных технологий в 21 веке повлекло за собой стремительные изменения всех сфер человеческой деятельности: от науки и промышленности, до медицины и образования. Несмотря на высокую финансово-экономическую заинтересованность руководителей и специалистов индустрии информационных технологий в проникновении в сферу школьного образования, именно в этой сфере они сталкивались с множеством барьеров: психологических, экономических, нормативно-правовых, технических. Стоит отметить, что технологии дистанционного обучения изначально разрабатывались как вспомогательные в системе высшего профессионального и дополнительного образования для взрослых. Но в последние два десятилетия перед педагогами, психологами, юристами и специалистами по информационным технологиям (ИТ) остро встала проблема уже даже не столько построения информационной образовательной среды и информационного образовательного пространства, учитывающих возрастные и психофизиологические особенности школьников, а сколько – адаптации стихийно сформированной информационной среды к задачам образования.

Изложение основного материала. Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская в своей фундаментальной работе «Теория обучения в информационном обществе» (2011) подробно изучили и описали процесс обучения, организованный в условиях всеобщего доступа к пространству информации, и показали изменение целей, дидактических принципов, методов, форм обучения, а также тенденции развития дидактики в информационном обществе [2]. Но уже сегодня с уверенностью можно сказать, что многие положения этой работы требуют пересмотра, так как стремительный и качественный скачок в развитии ИТ за последние пять лет привел к серьезным изменениям во всех сферах человеческой жизни и профессиональной деятельности, в том числе и в системе школьного образования. В наши дни мы стали свидетелями не только процесса коммодификации и коммерциализации системы образования, но и четко оформившихся практик отчуждения ученика от школы (семейное образование и самообразование) и превращения ранее неразрывной диады «учитель-ученик» в независимых субъектов образовательных услуг.

Стоит отметить, что если становление и бурное развитие ИТ и информационной образовательной среды в Российской Федерации проходило без серьезной профессиональной оценки возможных рисков по причине высокой финансово-экономической составляющей и лояльному законодательству, оставаясь на обочине общественно-политического дискурса, то пандемия COVID-19 заставила обратить внимание общества не только на технические аспекты внедрения ИТ в образовательный процесс. Ограничительные меры и перевод школ на «дистанционное обучение» ясно обозначили контуры острых социальных, этических, морально-нравственных и правовых проблем, вызванных процессами развития индустрии информационных технологий. Отметим, что понятие «дистанционное обучение» ещё пока недостаточно четко определено как в педагогической литературе, так и в правовых и нормативных актах, регулирующих деятельность образовательных учреждений, тем не менее, под «дистанционным обучением» чаще всего понимают взаимодействие учителя и обучающихся между собой на расстоянии с применением новых ИТ, предоставление самостоятельной работы по освоению изучаемого материала в процессе обучения. Именно поэтому, понятие «дистанционное обучение» в рамках настоящей статьи используется в кавычках, чтобы обозначить его дискуссионный и неустоявшийся характер.

Комплексный «анализ изменений функционального состояния (ФС) первоклассников в разные периоды учебного года показал, что в начале систематического обучения в школе дополнительные информационные нагрузки вызывают у них выраженные физиологические, психологические и поведенческие изменения, характерные для психосоциального стресса» [3, с.138]. В 2019 -2020 учебном году чрезвычайно сложная проблема психологической адаптации младших школьников к первому году обучения, была многократно усилена переходом на «дистанционное обучение» в условиях пандемии COVID-19.

Рассмотрим опыт перехода учащихся первого класса начальной школы государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Инженерно-технологическая школа № 777» Санкт-Петербурга (ГБОУ «ИТШ 777») на «дистанционное обучение» в четвертой четверти 2019-2020 учебного

года. Уникальное материально-техническое оснащение ГБОУ «ИТШ 777» изначально позволяет значительно расширить образовательные возможности и стратегии внедрением современных информационных технологий в процесс обучения и преподавания, таким образом школа смогла уделить большее внимание (в отличие от многих российских школ), не техническим вопросам перехода на «дистанционное обучение», а содержательным и психолого-педагогическим.

Для многих самоизоляция, дистанционное обучение стало неожиданностью, шоком, но в то же время - толчком для самореализации, самопознания, самообразования. В таких условиях оказались все участники образовательного процесса: учителя, обучающиеся, родители. Младшие школьники, которые большую часть дня проводили в школе, в группах продленного дня, в кружках и секциях, в четвертой четверти учебного года были вынуждены проводить все свое время дома. Многим родителям пришлось не только обеспечивать, организовать и контролировать обучение школьников в домашних условиях, но и работать удаленно, поддерживать домашнее хозяйство. Дети лишились живого общения с одноклассниками и учителями. «Дистанционное обучение» вызвало массу неудобств у тех родителей, у кого двое и больше детей, у работающих родителей, которым тоже был нужен компьютер. Обучение младших школьников в «дистанционном режиме» потребовало от родителей гораздо больше помощи, чем обычно. Без поддержки со стороны родителей младшие школьники не могут учиться «дистанционно» в силу их возрастных особенностей и возможных угроз со стороны информационной образовательной среды и новых ИТ.

Педагоги в дистанционной работе столкнулись с различными трудностями психологического характера: в определении личностных качеств и особенностей учащихся, в организации их деятельности, с проблемой повышения и поддержания мотивации обучения. Конечно, большим плюсом являлось то, что учителю можно было выбрать свой ресурс, подобрать соответствующую демонстрацию материала, выбрать интересную презентацию, использовать необходимый видео и аудио контент. Однако время подготовки к качественному проведению занятий увеличилась в разы. Кроме того, в индивидуальных консультациях стали нуждаться не только дети, но и их родители. Но эти затруднения возникали лишь в начале работы. Методический синдикат начальных классов ГБОУ «ИТШ 777» провёл обучение педагогов по использованию образовательных платформ и по работе в режиме онлайн. Помощь оказывали и технические специалисты с помощью инструментов удалённого доступа. У родителей в освоении новых образовательных технологий возникали лишь незначительные трудности. Все вопросы решали в постоянном диалоге, участниками которого были не только дети, родители и педагоги, но и психологи, технические специалисты, администрация школы.

Необходимо отметить, что «дистанционное обучение» дало учителям хороший «толчок», чтобы повысить свою компетенцию, получить более глубокие знания в области построения информационной образовательной среды. В своей работе учителя использовали онлайн-платформу «Google Classroom». С её помощью можно было делиться с учениками необходимым учебным материалом, оценивать задания учащихся и следить за их уровнем и

качеством освоения программы, использовать задания различного типа. Преподаватель мог прикрепить в качестве задания документы, находящиеся на ПК или на Google Диске, дать ссылку на видео. Также можно было предложить ученикам выполнить практическую работу или контрольную работу в виде теста, вернуть им выполненное задание для доработки. В качестве дополнительного ресурса педагоги использовали сервис для проведения видеоконференций Zoom, предоставляющий возможность педагогу общаться со всем классом одновременно. Ежедневно устанавливалась видео и аудио связь с каждым учеником. В Google Classroom указывалось время занятия согласно обычному школьному расписанию. Урок начинался с онлайн подключения в Zoom. Учитель напоминал требования к оформлению письменных работ, давал инструкции к выполнению заданий. Обучающиеся могли задать уточняющие вопросы. Если урок предусматривал изучение нового материала, проводилось объяснение с использованием презентаций и интерактивной доски. Обязательным элементом стала аудиозапись на случай обрыва подключения и для тех, у кого не было возможности подключения к онлайн-уроку. Следующим этапом работы было самостоятельное выполнение заданий и классной работы. По её завершению родители загружали работу в систему Google Classroom для проверки учителем. Стоит отметить, что время работы за монитором ребёнка не превышало 15 минут во время урока, что соответствовало требованиям СанПин по работе с ПК. Обязательным элементом «дистанционного обучения» стали «физминутки-онлайн», помогающие детям снять психоэмоциональное и физическое напряжение.

Но нельзя не отметить, что информационная образовательная среда и ИТ имеют ряд ограничений относительно их использования в первом классе начальной школы. Например, как показал опыт, с использованием новых ИТ эффективнее проводить уроки на повторение и закрепление изученного материала, чем на освоение нового. Использование инструментов информационной образовательной среды значительно ограничивает возможности объективной оценки при проведении контрольных работ. Так, например, сложно было провести комплексную диагностическую итоговую работу. Возникали сложности и технического характера: не у всех обучающихся была возможность распечатать текст и задания, поэтому текст дети читали с экрана. Содержание самостоятельной работы педагогам нужно было представить в формате презентации, где каждое задание выносилось на отдельный слайд. Очень часто родители вмешивались в выполнение самостоятельной работы. Для тех детей, у кого не было возможности выполнять задания в режиме онлайн, необходимо было создавать презентации с пошаговым выполнением задания и инструкцией понятной как для детей, так и для их родителей.

По итогам «дистанционного обучения» родители отметили, что компьютерная грамотность детей заметно повысилась. Все участники образовательно процесса стали более уверенными пользователями новых ИТ. Часть родителей отметила и другой положительный эффект «дистанционного обучения»: дети имели возможность выспаться, приступить к работе в удобное для них время, т.е. обучение проходило в комфортной обстановке, не было тревожности, страха, что «тебя могут спросить, если ты не готов», родители

смогли самостоятельно регулировать интенсивность образовательного процесса и его направленность.

Но стихийный переход на «дистанционное обучение» в условиях пандемии COVID-19 безусловно выявил и обозначили контуры острых проблем, связанных с внедрением новых ИТ в процесс обучения, которые требуют внимательного изучения и анализа как со стороны ученых, так и со стороны педагогического сообщества и родителей. Самый большой минус «дистанционного обучения» – это компьютерная, техническая и информационная нагрузка на неокрепший организм младшего школьника, мощнейшее негативное воздействие на зрение, при этом дефицит двигательной активности и статическое напряжение мышц приводит к нарушениям осанки. В этой связи стоит обратиться к результатам фундаментальных научных исследований, убедительно доказывающих, что несмотря на то, что, на первый взгляд, опасность чрезмерного ИТ для здоровья детей кажется несущественной, дети и подростки уже рассматриваются в специальной медицинской литературе в качестве отдельной и наиболее уязвимой группы риска [1]. Характерные для «дистанционного обучения» особенности влияют на психоэмоциональное состояние участников, в том числе лишая детей живой эмоциональной стороны общения не только с учителем, но и с одноклассниками. Наблюдая, как дети общались в режиме видеоконференции, можно было с уверенностью констатировать, что они испытывали дефицит живого общения, они соскучились по друг другу, им хотелось поскорее вернуться в свой сформировавшийся классный коллектив. Поэтому для учеников были организованы дополнительные индивидуальные видеоконсультации. Дети стали гораздо чаще общаться друг с другом по телефону.

Ещё одна проблема «дистанционного обучения» связана с тем, что педагогам было крайне сложно вести непосредственное наблюдение за эмоциями обучающихся, отслеживать моменты беспокойства или непонимания нового материала, поэтому было сложно быстро реагировать на их потребности. В этих условиях важным моментом работы педагогов была своевременная помощь ученикам в преодолении трудностей, связанных с восприятием учебного материала. При этом эмоциональная составляющая образовательного процесса приобретала иногда ключевую роль - когда процесс образования интересен, затрагивает учеников эмоционально, он становится гораздо более эффективным. С одной стороны, отсутствие непосредственного контакта между обучающимися и преподавателем, снижало степень личного влияния педагога на эмоциональное окрашивание получаемых знаний. С другой стороны, при «дистанционном обучении» основной упор был сделан на активизацию творческих способностей, которые являются мощным ресурсом переживания положительных эмоций от достижений, результатов обучения. В онлайн режиме проводились и внеурочные занятия. Занятия творческой деятельностью положительно влияли на эмоциональное состояние детей. Свободное время дети проводили за рисованием, раскрашиванием, лепкой, конструированием.

Выводы. В заключении стоит отметить, что «дистанционное обучение» все-таки стоит отнести к инновационным формам организации учебно-воспитательного процесса, к которому многие участники образовательного процесса не были полностью подготовлены. Об этом говорят и эксперты, не

один год занимающиеся изучением этой темы [4]. Однако, нельзя не отметить положительные стороны результатов «дистанционного обучения»:

- возросла оценка родителями значимости труда учителя;
- родители стали активными субъектами процесса обучения детей;
- повысилась компьютерная грамотность всех участников образовательно процесса, которые стали более уверенными пользователями новых ИТ;
- был приобретен уникальный опыта работы в новом формате, который может быть использован при работе с детьми, находящимися на изоляции.

Резюме. Одна из задач «дистанционного обучения» – принимать во внимание возможности и интересы каждого обучающего, применять индивидуальный подход к ребенку, учитывая особенности процесса социализации и необходимости развития творческих способностей. В начальной школе с этой задачей справиться сложнее. «Дистанционное обучение» при дальнейшем совершенствовании его форм и методов может быть использовано для детей среднего и старшего звена школьного образования. Но для начального общего образования традиционная форма обучения является наиболее подходящей и целесообразной, а «дистанционное обучение» может быть использовано как дополнительный и вспомогательный инструмент, но только при условии детального комплексного изучения опыта его внедрения в практику российских школ в условиях пандемии COVID-19.

Ключевые слова: дистанционное обучение, начальная школа, информационная образовательная среда.

Summary. One of the tasks of "distance learning" is to take into account the capabilities and interests of each student, apply an individual approach, take into account the peculiarities of the socialization process and the need to develop creative abilities. In elementary school, this task is more difficult to cope with. "Distance learning" with further improvement of its forms and methods can be used for children of secondary and senior level of school education. But for primary school students, the traditional form of education is the most appropriate, and "distance learning" can be used as an additional tool, but only on condition of a detailed and comprehensive study of the experience of its implementation in Russian schools in the context of the COVID-19 pandemic.

Key words: distance learning, primary school, information educational environment.

Список литературы:

1. Григорьев Ю.Г. Мобильная связь и электромагнитный хаос в оценке опасности для здоровья населения. Кто несет ответственность? // Радиационная биология. Радиоэкология. – 2018. – Т. 58. – № 6. – С. 633-645.
2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
3. Криволапчук И.А., Герасимова А.А., Чернова М.Б. Динамика функционального состояния первоклассников в разные периоды учебного года // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 138-148.
4. Четверикова О.Н. Скрытые угрозы российского проекта «Цифровая школа» // Народное образование. – 2019. – № 1. – С. 9-25.

**ПЕРЕХОД НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ
ВЫЗОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

*Жохова Анастасия Александровна,
обучающаяся 1 курса магистратуры,
МГУ им. М.В. Ломоносова*

Постановка проблемы. Актуальность дистанционного образования в мире, столкнувшимся с глобальными трансформациями, вызовами пандемии, новым экономическим и социальным кризисом, не может быть оспорена. Дистанционное обучение на современном этапе включает в себя разнообразный спектр информационных технологий и их технических средств с целью доставки учебного материала, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся [1], предусматривающий интерактивность, которое возможно осуществлять на расстоянии [4]. При переходе на дистанционный формат обучения многие преподаватели были не готовы форматировать свою программу и адаптировать новые методы преподавания под кризисную ситуацию, которая в скором времени стала единственно-возможным форматом обучения. Проблема заключалась также в том, что многие образовательные организации не помогали преподавателям с переходом на дистанционное обучение ни переобучением, ни курсами повышения квалификации, ни элементарными тренингами внутри организации. Более того, до недавнего времени образовательные организации не видели смысла в такого рода обучении своего персонала. Дистанционная форма обучения как формат воспринималась скептически как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся до начала 2020 года. Но нельзя говорить, что дистанционное обучение является новой формой обучения. Напротив, заочное обучение, дистанционное обучение, онлайн-курсы, открытое образование существуют и развиваются со времен развития и внедрения информационных систем в образовательный процесс. Однако развивался дистанционный формат обучения крайне медленно, заметно уступая очному процессу обучения.

Изложение основного материала. Одна из главных причин, по которой дистанционное образование до недавнего времени не могло превзойти очное обучение, скрывается в классическом дефиците кадров. Образовательные учреждения являются персонал-зависимыми организациями. К сожалению, даже в XXI в. большая часть организаторов таких учреждений концентрируется исключительно на финансовом показателе, что заведомо является ошибкой. Проблемы в обучении на любом этапе образования, с которыми современное общество столкнулось уже сегодня, а также достижения, которые такие организации могут достигать, напрямую связаны с коллективом такой организации, а именно с кадрами. Такой американский ученый Я. Фитценц выделил ряд факторов, побуждающих менять подходы к управлению персоналом в любой организации – какой бы эта организация ни была, концепция управления человеческими ресурсами не изменяется. Первый ряд факторов является побуждающим, сигнализирующим о проблеме. К нему относятся личностные факторы (какие уникальные и талантливые преподаватели могут быть в том или ином преподавательском составе

организации). Также, среди них есть административно-управленческие факторы (заведомо принятые модели и стандарты образования в организации). И, наконец, социально-культурные факторы (которые протекают вне организации; здесь мы можем увидеть, как преподаватели реагируют на изменения извне, на социальные и экономические кризисы; кто из преподавателей может быстро адаптироваться и приспособиться, а кому эта задача становится не по силам) [5].

Сложность переквалификации многих преподавателей скрывается в заведомо неправильном управлении организаций, в которых они преподают. Обучение и развитие персонала является главным показателем эффективной работы любой организации. Навыки и умения многих преподавателей оставались на том же уровне развития, что и несколько лет назад. Разумеется, сложно менять мировоззрение и культуру преподавателей, но необходимо постоянно вкладывать ресурсы в развитие их навыков и умений [2], чтобы иметь профессиональных, вменяемых и мотивированных сотрудников, готовых приспособиться к любым кризисам. Помимо обучения преподавателей, необходимо качественно и детально проводить кадровую диагностику всегда в четком соответствии следующей последовательности: психологическая диагностика, социальная диагностика, экономическая диагностика. Что касается психологической диагностики, она должна быть проведена в первую очередь. Дело заключается в следующем: состояние преподавателя, которому необходимо приспосабливаться к новым условиям труда, к новому формату обучения, играет важную роль при контакте с обучающимися. Преобладание у человека положительных эмоций крайне важно при контакте с обучающимися. Устойчивое психологическое состояние каждого преподавателя должно интересовать организацию не меньше устойчивого психологического состояния каждого ученика. И в данном случае, состояние преподавателя может влиять на среду обучения целиком. Данный показатель имеет прямое отношение к эффективности образовательной организации, поскольку напрямую связан с созданием в организации условий для повышения психологического благополучия не только преподавателей, но и учеников. На втором месте стоит социальная диагностика. Атмосфера в коллективе преподавателей создает определенный социально-психологический климат во всей организации. Она способна влиять не только на состояние и комфорт обучающихся, но и их родителей. Эти показатели демонстрируют репутацию образовательной организации. И, наконец, экономическая диагностика. Хотя в данном исследовании ставится акцент на то, что на финансовых показателях концентрироваться не следует, экономическую диагностику также не следует игнорировать, особенно, если речь идет о малооплачиваемых профессиях в области образования или медицины. В любом случае, заработная плата является одним из главных мотиваторов для сотрудников, что может стимулировать его к более эффективным показателям его трудовой деятельности [2].

Многие преподаватели не были готовы к переходу на дистанционное обучение, не были приспособлены к новому формату образования, и некоторая часть из них до сих пор сопротивляется, не пытаясь искать возможности повышения квалификации по определенным причинам. Разумеется, стоит понимать, что не только преподаватели столкнулись с проблемами адаптации преподаваемых курсов или материалов. Для большинства обучающихся

студентов и учеников данный формат образования также является нетипичной формой взаимодействия с преподавателем. Разумеется, обучающихся необходимо также подготавливать к дистанционному формату обучения, к сдаче экзаменов в новом формате, т.к. дистанционное обучение включает в себя по определению освоение части материала автономно. Однако дистанционный формат обучения не должен предполагать перехода на полное самообразование. Необходимость постоянного контакта с преподавателем, возможность оперативного обсуждения материала при помощи средств телекоммуникаций является важным критерием дистанционного обучения [6].

Таким образом, и преподаватель, и обучающийся попадает в новую образовательную среду, которая непосредственно связана с информационными технологиями. Автоматически, поскольку преподаватель является главным проводником и систематизатором в обучении, он должен быть способен справляться с трудностями в установлении межличностных контактов при взаимодействии со всеми обучающимися. Более того, преподаватель при освоении информационных технологий для дистанционного обучения должен быть готов к разному роду проблем, связанных с эффективностью формирования малых рабочих групп для более качественной проработки материала, с индивидуальным подходом к каждому студенту в зависимости от его возможностей восприятия информации и моментами взаимодействия не только с преподавателем, но и с коллегами в группе.

Преподаватель также обязан придерживаться законодательной базы, предусматривающий объем учебной нагрузки, сроки освоения программ, и иных контролирующих норм. Если воспринимать дистанционное обучение не как продолжение очной, а как совершенно иной формат получения образования, то необходимо вносить изменения в принятое законодательство, а также менять государственные образовательные стандарты, по крайней мере, в Российской Федерации [3]. Это те вызовы, на которые современному педагогу необходимо вовремя реагировать и под которые следует подстраиваться.

Выводы. Стоит понимать, что помимо необходимых курсов повышения квалификации, любой преподаватель, столкнувшийся с переходом от традиционной модели преподавания к дистанционной, должен правильно определять потребности в обучении своих студентов. Определение потребностей, развитие и обучение, а затем адаптация и введения в курс дела новых обучающихся – это механизм развития человеческих ресурсов в новом формате обучения в XXI в.

Резюме. Одной из главных проблем при переходе на дистанционное обучение является неподготовленность преподавателей к данному формату образования. Создание дистанционной образовательной среды связано с использованием информационных технологий, для работы с которыми необходимы специально-обученные кадры. Одна из главных причин слабой подготовки преподавателей к дистанционному обучению связана с дефицитом кадров. Образовательные учреждения являются персонал-зависимыми организациями, соответственно, их сотрудники являются единственным критерием функционирования этих организаций. Проблема заключается не только в сложности процесса переобучения кадров, но и в длительном времени адаптации преподавателей к новому формату обучения, которого в

современных условиях фактически нет. Помимо преподавателей обучающихся также необходимо готовить к дистанционному формату обучения и к дистанционной сдаче экзаменов.

Ключевые слова: дистанционное образование, переквалификация преподавателей, трансформация образовательной среды, подготовка кадров.

Summary. One of the main problems in the transition to distance learning is the lack of preparation of teachers for this format of education. The creation of a distance learning environment is associated with the use of information technologies which require specially trained personnel. One of the main reasons for the poor preparation of teachers for distance learning is associated with a shortage of personnel. Educational institutions are personnel-dependent organizations, as appropriate, their employees are the sole criterion for the functioning of these organizations. The problem is not only in the complexity of the process of retraining of personnel but also in a long time to adapt to the new format of teachers training which actually is not in the current conditions. In addition to teachers, students also need to prepare for the distance learning format and for distance exams.

Keywords: distance education, retraining of teachers, transformation of the educational environment, training.

Список литературы:

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html (дата обращения: 17.11.2020).
2. Зайцева Т.В. Система управления человеческими ресурсами. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 248 с.
3. Овсянников В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа»; МГОПУ им. Шолохова, 2001.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под. ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Фитценц Я. Рентабельность инвестиций в персонал: измерение экономической ценности персонала / Як Фитценц; пер. с англ.: [Меньшикова Е.С., Леонова Ю.П.]; под общ. ред. В.И. Ярных. М.: Вершина, 2006. 320 с.
6. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №94. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo> (дата обращения: 30.09.2020).

УДК 372.8

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И КОРПОРАТИВНЫХ СОТРУДНИКОВ

*Колоскова Галина Александровна,
обучающаяся 2 курса магистратуры,
ФГБОУ ВПО РГАУ МСХА имени
К.А. Тимирязева*

Постановка проблемы. В связи со стремительным развитием информационных технологий мир меняется. Меняются все отрасли и образование не исключение. Главная проблема – это дозирование в учебном процессе информационно коммуникационных технологий. Необходимо соблюсти баланс, внедрения и использования ЭОР в образовательном процессе. Электронная образовательная среда должна не только вызывать у обучающихся увлекательный интерес на занятиях, но и помогать запомнить и применять на практике полученные знания.

Анализ исследований и публикаций. В настоящее время происходит активная трансформация образовательных технологий, которая объясняется появлением новых образовательных потребностей, изменением принципов и механизмов доступа к знаниям, а также требованиями обобщать существующие и внедрять новые подходы к формализации и систематизации сбора и накопления данных с учетом особенностей конкретной области образования и развитием информационных технологий.

На сегодняшний день все преподаватели вузов должны разрабатывать методические разработки учебной дисциплины. Это необходимо для того, чтобы любой преподаватель мог провести урок.

Успех обучения студентов обеспечивается не только усилиями отдельных преподавателей, а системой продуманной и хорошо поставленной методической работы всех членов педагогического коллектива [1].

Информационные технологии прошли несколько этапов развития: от «ручной» информационной технологии к «механической», «электрической», «электронной», затем «компьютерной» и наконец к «сетевым технологиям». Теоретические аспекты создания и развития информационных технологий заложены в трудах А. Брунса, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Д. Гард-Хансена, С. Г. Григорьева, В.В. Гриншкуна, В.В. Готской, Э. Хоскинса и др.

Актуальность обучения определяется применением новых информационных технологий в образовании. Информационные технологии активно внедряются в образовательный процесс на всех этапах: теоретических и практических занятиях, для проверки знаний студентов. А также, для повышения квалификации корпоративных сотрудников.

Цель данной статьи выявить плюсы и минусы электронно образовательных ресурсов. Рассмотреть необходимость их применения: где, когда и в каком объеме.

Изложение основного материала. В нашей жизни доминируют информационные технологии. Мы зависим от облачных вычислений для синхронизации информации между всеми нашими электронными устройствами; мы можем отправлять текстовые сообщения, электронную почту и читать почти одновременно с наших смартфонов; у нас есть доступ к информации 24/7 через Интернет. Поэтому неудивительно, что технология, которая позволяет нам делать все эти вещи, также все чаще применяется к обучению. Все больше и больше компаний обращаются к электронному обучению, чтобы предоставить своим сотрудникам возможности для обучения и профессионального развития, благодаря его доступности и адаптивности [2].

По мере того, как компании начинают осознавать важность принятия стратегий профессионального развития для своих сотрудников, они начинают

искать подходящие решения и лучшие практики. Электронное обучение быстро выходит на передний план этих решений. Технология доказала, что является отличным средством для обучения, предоставляя более широкий доступ.

Электронно образовательные ресурсы применяются вузами для обучения студентов, а также широко применяются компания для обучения сотрудников с целью повышения квалификации.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют, как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, появлением необходимого опыта информатизации у все большего количества педагогов. Широко распространяется практика создания электронно образовательных ресурсов (ЭОР). Рассматривая ЭОР можно применить SWOT анализ, чтобы выделить сильные и слабые стороны формирования ЭОР, а также возможностей и угроз со стороны внешней окружающей среды. «S» и «W» относятся к состоянию информатизации учебной дисциплины, а «O» и «T» к внешнему окружению.

SWOT-анализ внедрения в учебный процесс электронно-образовательных ресурсов, рисунок 1.

Правильно разработанный ЭОР учебной дисциплины, в частности грамотное использование ИКТ в образовательном процессе, позволяет на новом уровне осуществить: дифференциацию обучения, повысить мотивацию учащихся, обеспечить наглядность представления практически любого материала, обучать современным способам самостоятельного получения знаний, что, безусловно, является условием достижения нового качества образования.

Рассмотрим «Плюсы» и «Минусы» ЭОР, рисунок 2.

Плюсы. Возможно, самое ценное преимущество электронного обучения заключается в том, что оно обеспечивает доступ к более широкой аудитории. Благодаря облачным вычислениям и Интернету вузы и компании могут предлагать обучающие инструменты студентам и сотрудникам в любое время и в любом месте. Это выгодно крупным транснациональным корпорациям с сотрудниками на всех континентах, потому что теперь есть способ предложить им всем одинаковое обучение, переведенное при необходимости, и в их собственных часовых поясах. Даже если компания находится только в одном часовом поясе, преимущества доступа через электронное обучение могут изменить способ обучения сотрудников и способ управления работодателями их прогрессом [3].



Рис 1. Анализ внедрения в учебный процесс электронно-образовательных ресурсов

Еще одно ключевое преимущество электронного обучения – низкая стоимость. Электронное обучение не требует оплаты инструктора, компании не должны искать и оплачивать место для проведения обучения, и им не нужно покупать какое-либо новое оборудование или книги. Любая компания может найти правильное решение для электронного обучения, соответствующее ее бюджету, в зависимости от своих возможностей.

Простота использования. Выбирая удобную платформу, вузу и компании могут рассчитывать на то, что студенты и сотрудники смогут быстро ориентироваться в ней и научиться ею пользоваться. Конечно, не каждая платформа электронного обучения удобна для пользователя, и не каждый обучающийся технически подкован, но в целом вузы и организации могут пожинать плоды наличия технического инструмента обучения, который большинство обучающихся будут чувствовать себя комфортно.

С точки зрения доступа, стоимости, функциональности электронное обучение может быть адаптировано к любым бизнес-потребностям. Независимо от того, требуется ли обучение для пяти сотрудников или пяти тысяч, инструменты электронного обучения могут быть настроены на то, что лучше всего подходит для вашей компании.

Минусы. Один размер не подходит всем. Одним из главных недостатков электронного обучения является то, что оно не подходит для всех стилей обучения. Хотя большинство людей ценят свободу и гибкость, которые предоставляет электронное обучение, многие предпочитают традиционный метод обучения в классе обучению на компьютере. Некоторые люди могут

предпочесть учиться с помощью практического подхода и могут найти электронное обучение немного слишком похожим на прохождение через движения, вместо того чтобы применять уроки к реальным сценариям [4].

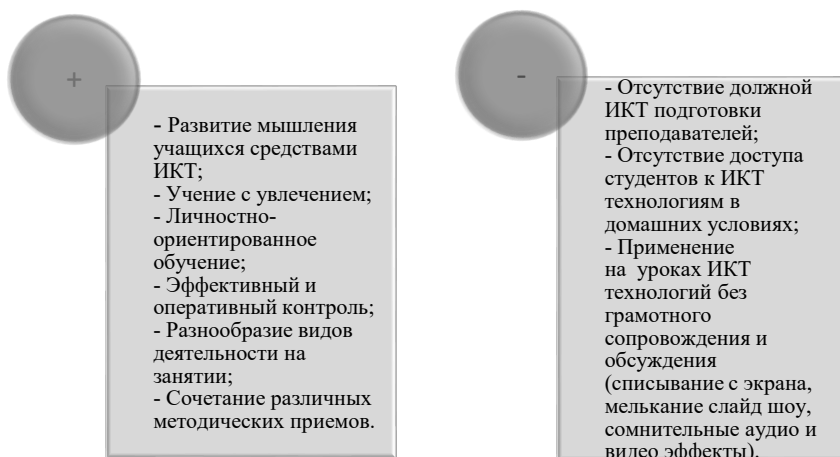


Рис. 2. Плюсы и минусы ЭОР

Изоляция. Обучение через Интернет на отдельных компьютерах обеспечивает более широкий доступ, но также может легко привести к изоляции. Обучение лицом к лицу означает, что обучающиеся могут задавать вопросы и получать на них ответы сразу же, чего нельзя сказать об электронном обучении. У обучающихся есть свобода учиться в свободное от работы время, где бы они ни находились, но это может оставить их с чувством изоляции и отсутствия поддержки. Отсутствие физического класса и инструктора может быть разочаровывающим и демотивирующим.

Технические проблемы. Хотя большинству из нас удобно ориентироваться в интернете и компьютерном мире, не все так же технически подкованы. Обучающиеся могут найти концепцию и/или выполнение электронного обучения трудным для понимания. Даже если программное обеспечение для электронного обучения является удобным для пользователя, идея его использования может быть пугающей для некоторых, особенно сотрудников, которым не нужно регулярно использовать компьютеры на своей работе. Другие потенциальные технические проблемы могут включать медленное подключение к интернету, особые требования к браузеру и плохую совместимость устройств.

Отсутствие контроля. С помощью электронного обучения работодатели дают сотрудникам возможность учиться в свое время и по-своему. То же самое относится и к обучению студентов в узе. Поскольку обучающиеся могут использовать инструменты электронного обучения в своем собственном темпе,

есть риск, что некоторые из них могут отстать или просто пройти через материал, не обращая на него особого внимания. Такое отсутствие контроля над процессом обучения может привести к тому, что некоторые устанут использовать электронное обучение в учебных целях [5].

Выводы. Концепция онлайн – образования с каждым днем становится все более популярной. С развитием и совершенствованием технологий онлайн-образование стало более доступным и рассматривается многими как лучший вариант, чем традиционные университеты и колледжи. Однако, как и все остальное, есть свои плюсы и минусы онлайн-образования, и очень важно знать о них при поступлении в онлайн-учебное заведение.

Резюме. При стратегическом и правильном внедрении электронное обучение имеет потенциал изменить игру для обучения, как для студентов образовательных организаций, так и для корпоративных сотрудников любой компании. Электронно образовательные ресурсы удобны в плане наполнения, обновления и актуализации информации. А также мобильностью в использовании. Но, важно при внедрении в образовательный процесс соблюдать баланс технологий, учитывать особенности обучающихся, цели и поставленные задачи.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, цифровая трансформация, информационно коммуникационные технологии.

Summary. When implemented strategically and correctly, e-learning has the potential to change the game for learning, both for students of educational organizations and for corporate employees of any company. Electronic educational resources are convenient in terms of filling, updating and updating information. As well as mobility in use. However, it is important to observe the balance of technologies, take into account the characteristics of students, goals and objectives when implementing them in the educational process.

Keywords: electronic educational environment, digital transformation, information and communication technologies.

Список литературы:

1. Богуш В.А. Цифровая трансформация высшего образования / В книге: Цифровая трансформация образования. Электронный сборник тезисов докладов 1-й научно-практической конференции. – 2018. – С. 450-453.
2. Лямина И.М., Колоскова Г.А., Колосков Р.Ю. Электронное обучение: метод обучения будущего // В сборнике: Теория и практика современной аграрной науки. Сборник III национальной (всероссийской) научной конференции с международным участием. – 2020. – С. 46-51.
3. Романова Ю.Д., Дьяконова Л.П. Цифровая трансформация образования / Экономика и управление: проблемы, решения. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 98-104.
4. Разумова Е.В. Электронная форма учебников: цифровая трансформация образования // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № S1. – С. 204-205.
5. Самохина М.А. Цифровая трансформация образования как новая возможность развития традиционного образования / В сборнике: Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании.

УДК 378:37.26.7:004.031.42

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Красникова Татьяна Викторовна,
старший преподаватель, Евпаторийский
институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. В настоящее время вследствие происходящих процессов реформирования системы высшего профессионального образования самостоятельная работа как один из видов учебной деятельности обучающихся приобрела новую роль. Это объясняется необходимостью улучшения качества подготовки специалистов педагогических специальностей, эффективной организации образовательного процесса, спецификой изучаемых предметов, а также требованиями профессиональных стандартов, предъявляемыми к выпускникам. Самостоятельная работа должна выстраиваться на мотивации обучающихся и являться основообразующей составляющей процесса обучения, который требует применения активных и интерактивных методов обучающихся и максимального приближения к реальной практической деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Исследованиями самостоятельной работы обучающихся в отечественной дидактике занимались М.А. Дамилов, Б.П. Есипов, И.И. Кобыляцкий, Т.А. Макачук, Т.Г. Мухина, Т.А. Нечаева, П. И. Пидкасистый, Е.А. Проценко, Н.А. Платохина, Г.И. Щукина.

Ю.Н. Кулюткин отмечает, что «принято считать, что основной путь развития умственной самостоятельности учащихся – это организация их активной самостоятельной работы. Однако не всегда осознается то обстоятельство, что самостоятельная работа не может быть эффективной во всех случаях. Для того чтобы самостоятельная работа стала подлинно полноценной, ученику необходимо получить опыт осуществления функций учителя: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности» [1, с. 48].

Т.Г. Мухина определяет самостоятельную работу студентов как «планируемую работу, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей» [3, с. 65].

П.И. Пидкасистый указывает, что «самостоятельная работа как дидактическая категория выступает в качестве специфического педагогического средства организации учения и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе, которая должна включать в себя метод учебного и научного познания» [4, с. 65].

Цель данной статьи. Новая образовательная парадигма выдвигает требования овладения будущими специалистами фундаментальными знаниями,

умениями и навыками своей профессиональной деятельности, опытом практического их применения. Поэтому самостоятельная работа обучающихся становится основным средством повышения эффективности подготовки специалистов [5, с. 52]. Применение самостоятельной работы с использованием информационных технологий в интерактивных формах является обязательной составляющей стратегии формирования у студентов профессиональных компетенций. Поэтому важным объектом для изучения становится самостоятельная работа студентов и использование в ней информационных технологий в практике организации образовательного процесса.

Изложение основного материала. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» указывает, что интенсивное развитие процесса информатизации образования влечет за собой расширение сферы применения информационных технологий, изменение его содержания, методов и организационных форм. Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает реальные условия для повышения качества образования.

Можно выделить два основных вида самостоятельной работы:

1. Аудиторная предусматривает проведение контрольных, творческих, практических заданий на лекционных и практических занятиях и проводится непосредственно в аудиториях образовательного учреждения;
2. Внеаудиторная самостоятельная работа может выступать в виде: письменного домашнего задания, анализа и систематизации прослушанного лекционного материала, работы по подготовке и защите реферата, доклада, курсового проекта.

В настоящее время в связи со значительным ростом использования информационного пространства в образовательной практике в условиях пандемии возникает необходимость самостоятельного поиска обучающимися информации. Поэтому основной тенденцией модернизации образовательного процесса является разработка и совершенствование информационных технологий в интерактивных формах в дистанционном и открытом обучении.

По мнению Т.Г. Мухиной, «современные программные средства и методы работы с разносторонней информацией, размещенной в Интернете, дают возможность решать педагогические задачи по-новому, что относится и к организации самостоятельной работы студентов» [3, с. 67].

Самостоятельная работа как вид деятельности в содержательном и организационном аспекте – это процесс. В современной образовательной системе самостоятельная работа может быть представлена в виде информационных технологий с интерактивными формами обучения. Дистанционные технологии обучения – педагогический процесс, направленный на достижение дидактических целей обучения, реализованный в определенной последовательности, под опосредованным управлением преподавателя на расстоянии [2, с. 145].

Творческие работы и работа с информационными технологиями являются наиболее современными продуктивными видами самостоятельной работы обучающихся, т.к. могут использоваться в режиме on-line и позволяют решать следующие задачи:

1. Способствовать поиску и обработке обучающимися информации. Для

решения этой задачи актуальными будут следующие виды работ: реферат-обзор, рецензия по теме, анализ и оценивание имеющихся рефератов в сети; самостоятельное составление плана лекционного занятия, его фрагмента, библиографического списка по актуальной теме; рассмотрение актуальных проблем в ходе просмотра видеоконференций.

2. Оптимизировать организацию взаимодействия в сети. В настоящее время эта задача решается с помощью чат-обсуждений лекционного занятия в списке рассылки группы; форумов возникающих проблем в отсроченных видеоконференциях, синхронных видеоконференций с обучающимися других образовательных организаций, а также консультаций с преподавателем, студентами, специалистами через электронную почту, чаты социальных сетей.

3. Разрабатывать и реализовывать собственные проекты, групповые проекты, а также работать по проектам, предложенными преподавателем. Решение данной задачи реализуется через: поиск исследовательской, практической информации, диалог в сети, работу над созданием web-квестов, web-страниц.

4. Оттачивать профессиональные навыки в компьютерных симуляциях, деловых играх, кейс-заданиях (в практических ситуациях, представляющих собой хорошо продуманную по сценарию рабочую модель профессиональной среды, где наставником выступает преподаватель).

В результате решения вышеперечисленных задач можно выделить следующие преимущества использования интерактивных форм информационных технологий в самостоятельной работе обучающихся:

- 1) расширение связи элементов содержания образования;
- 2) повышение мобильности содержания образования;
- 3) использование различных видов информации;
- 4) повышение качества организации и структурирования образования;
- 5) конкретизация модульности и увеличение открытости доступа к разделам.

Выводы. Основным преимуществом использования интерактивных форм информационных технологий обучающихся является их применение в традиционном учебном процессе в системе самостоятельной работы студентов. Методика использования интерактивных форм информационных технологий, в системе самостоятельной работы обучающихся, является актуальной и широко используемой в настоящее время. Каждый преподаватель индивидуально решает вопросы использования информационных технологий в учебном процессе в системе самостоятельной работе будущих специалистов.

Важно понимать, то самостоятельная работа – это средство формирования самостоятельности будущих специалистов, именно она способна эффективно повысить их продуктивную активность в познавательной, социальной и профессиональной деятельности.

Резюме. В статье рассмотрены вопросы применения информационных технологий в различных интерактивных формах, используемых в самостоятельной работе студентов. Проанализированы и выделены задачи и основные виды самостоятельной работы студентов с использованием интерактивных форм информационных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интерактивные формы,

информационные технологии.

Summary. The article deals with the application of information technologies in various interactive forms used in independent work of students. The tasks and main types of independent work of students using interactive forms of information technologies are analyzed and highlighted.

Keywords: independent work, interactive forms, information technologies.

Список литературы:

1. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – С. 400. 48.
2. Макачук Т.А. Педагогические условия использования дистанционных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике // Информатика и системы управления. – 2004. – №1 (7). – С.144-154.
3. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии в высшей школе. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
4. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
5. Платохина Н.А. Самостоятельная работа – условие стимулирования активно-познавательной деятельности студентов // Известия Волгоградского государственного университета. – 2006. – № 8. – С. 51-53.

УДК 37.018.4

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: НЕОБХОДИМОСТЬ, РЕАЛЬНОСТЬ, БУДУЩЕЕ?

*Раскалинос Валерия Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент
ГБПОУ «Педагогический колледж №4
Санкт-Петербурга»*

Постановка проблемы. Как известно, решение любых проблем в образовании начинается с вопросов профессиональной подготовки педагогов. Ситуация, в которой мы оказались, это наглядно нам продемонстрировала. Те представители педагогического сообщества, которые ранее побывали на курсах повышения квалификации или прошли программу профессиональной переподготовки, отмечали, что и они столкнулись со значительным количеством профессиональных затруднений. Но все же особое внимание следует обратить на масштабную подготовку родителей и детей к взаимодействию в таком формате. В частности, взрослые, какое-то время были уверены, что дети более компетентны в использовании гаджетов, но при осуществлении образовательного процесса выяснилось, что многие из них нуждаются в помощи. Так почему же? Ответ прост: у них нет опыта. Просто раньше такого не было. Но, оказавшись в одно и тоже время с нами на одинаковой площадке, дети гораздо быстрее нас продвинулись. Они научились заменять свое лицо фотографией, по которой сложно понять, что это статический кадр, они успешно имитировали (при необходимости) техническое сложности, повысили эффективность списывания и т.д. Они тоже организовали для себя повышение квалификации, правда, оно неформальное. А ведь обучение детей, да и их

родителей, если честно, тоже задача нашей с вами профессиональной деятельности.

Таким образом, наличие ситуации самоизоляции, повлекшей за собой столь неоднозначное дистанционное обучение, мы можем воспринимать как триггер. Отрефлексируем ситуацию, возможные профессиональные дефициты, на основе этого обнаружим точки роста и отважно шагнем в будущее, расширяя горизонты и реализуя свой потенциал.

Цель данной статьи. Мы можем строить любые прогнозы о перспективах дистанционного обучения, его месте в системе образования, но должны признать, что эту проверку мы не прошли. В таком случае, как и положено в педагогике, сделаем работу над ошибками и перейдем к новой теме.

Анализ исследований и публикаций. Под дистанционным обучением, термином, который пока нормативно не закреплён, сегодня понимают обучение вне образовательной организации, характеризующееся разделением обучающего и обучаемого в пространстве, возможно, во времени, опосредованное разнообразными средствами связи и технологиями, а также удаленностью от межличностного непосредственного общения в сторону персонифицированной коммуникации. А.А. Андреев определяет данную категорию как «целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся, индифферентный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1, с. 33].

Изложение основного материала. Бурное развитие дистанционного образования позволило педагогам выделить наиболее распространенные ошибки и проблемы, определив их как своеобразные профессиональные дефициты или недостатки предложенного формата взаимодействия. Для удобства в дальнейших рассуждениях обозначим ошибки категориями проблем и проанализируем их.

Проблема 1. Дистанционное обучение – лишнее для нас и слишком неповоротливое.

Привычные формы нам понятны, мы знаем, как себя вести, чего ожидать, мы готовы к взаимодействию в их условиях. Следовательно, у нас нет повода беспокоиться, привычные формы нас умиротворяют, тогда зачем от них отказываться? Никто, естественно, и не желает.

Предлагаю вспомнить ситуацию, когда, совершенно неожиданно, как водится, актуализировалась проблема сайта образовательных организаций. Какой сложной и трудноразрешимой эта проблема казалась многим из нас. Ведь, если честно, то были те, кто оспаривал необходимость данного шага, те, кто не верил, что это выполнимая задача, были и те, кто активно сопротивлялся и не принимал ситуацию. Но мы справились! Сегодня сайт образовательной организации не только нормативный шаг, но и полезный эффективный ресурс.

В подобном режиме возникло и настигло каждого дистанционное обучение, которое вызвало серьезные разноплановые сложности. Критично то, что в SOS-ситуации не только не работают привычные модели, приемы и формы поведения, но и происходит значительное перерасходование личностных ресурсов. Что делать?

Берегите собственные силы. Помните, прежде всего, о том, что обычные конспекты занятий не могут быть просто «переложены» в дистанционный формат. Педагогический энтузиазм уместнее направить на качество, а не на количество информации. 1 урок – это одна лаконичная мысль, которая еще больше, чем раньше ограничена по времени.

Несомненным плюсом дистанта является возможность учета индивидуального темпа деятельности.

Т.е. то, каким по эффективности станет дистанционное обучение, зависит от уровня специалиста, реализующего образовательную программу. И здесь степень подготовленности педагога должны быть выше, т.к. методическая, организационно-управленческая, психолого-педагогическая, коммуникативная и исследовательская деятельность, реализуются с учетом специфики виртуальной среды, цифровой подготовленности детей и их технической обеспеченности.

Проблема 2. Нормативно-правовое обеспечение дистанционного образования.

Еще 20 апреля 2001 года в Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации состоялись парламентские слушания на тему «Дистанционное образование: проблемы и перспективы развития», а с 18 декабря 2002 г. в нашей стране существует «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации», утвержденная приказом Минобразования России утверждается [2]. Но полноценное нормативно-правовое обеспечение в указанной сфере еще продолжает формироваться. Так, Федеральный закон от 26.07.2019 № 232-ФЗ «Об образовании» не определяет термин «дистанционное образование». В документе существует Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [4].

Кроме того, разработаны Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [3]. Данный нормативный документ рекомендует вносить в рабочие программы соответствующие изменения при реализации образовательных программ ... с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Также в «Методических рекомендациях...» приводится пример организации урока в режиме видеоконференцсвязи с использованием платформы Skype. Рекомендации также содержат разнообразные гимнастики для глаз и физкультминутки, которые могут проводиться в дистанционном формате. Педагогическим работникам рекомендовано планировать свою педагогическую деятельность с учетом системы дистанционного обучения, создавать простейшие, нужные для обучающихся, ресурсы и задания; выражать свое отношение к работам обучающихся в виде текстовых или аудио рецензий, устных онлайн консультаций. При необходимости допускается интеграция

форм обучения, например, очного и электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Проблема 3. Педагог не руководит, как ему кажется, самостоятельной работой обучающихся.

Дистанционное обучение возвышает самостоятельную работу обучающихся над всеми иными видами работы. Педагогам рекомендовано уделить внимание увеличению доли самостоятельного изучения учебного материала. А все ли готовы? Готовы ли педагоги? Дети? Родители?

В привычной для нас классно-урочной системе, когда мы в классе осуществляем образовательный процесс, совместная работа с обучающимися дополняется их самостоятельной работой. Но при этом она также представляет совместную работу.

В ситуации непосредственного взаимодействия организация – столь необходимой – самостоятельной работы обучающихся представляла собой выделение на нее времени при аудиторной работе (работе в классе) и дополнение ее домашним заданием.

Ситуация дистанционного обучения такова, что при ней нет контакта при выполнении самостоятельной работы.

При дистанционном обучении могут быть реализованы такие модели уроков, как:

- прямой эфир;
- перевернутый класс, когда в прямом эфире разбирают домашнее задание, предоставляется дополнительная информация, формируется и развивается мотивация к обучению;
- почитай учебник.

Дистанционное образование по своему существу не должно ничего изменить в выполнении ФГОС, освоении образовательной программы, реализации программ воспитания. Их требования и содержание не изменились и не должны измениться. В данном случае меняется форма. Конечно, ее можно расценивать как более удобную, неудобную, но содержательная часть должна остаться без изменений. Мороженое в стаканчике или в розетке, на палочке или в формочке должно оставаться мороженым. Здесь вопрос предпочтений человека, его удобства, и, без сомнения, предложения. Так и в дистанционном обучении.

Проблема 4. Проверка усвоения учебного материала.

Например, мы с вами имели непосредственную возможность убедиться, что истинная проверка выученного обучающимися материала так затруднена, что практически невозможна. Онлайн урок не дает нам возможности оценить, что же выучил ребенок. Вопрос: А стоит ли вообще проверять? И этот вопрос не только к дистанционному обучению. Но, если поставить вопрос иначе, если подумать, что же можно проверить? В таком случае ответ более конкретен.

Онлайн взаимодействие предоставит прекрасную возможность проверить понимание материала, умение самостоятельно осуществлять поиск информации, творческие задания будут способствовать актуализации потенциала обучающихся.

Еще до того, как педагогическое сообщество всколыхнула проблема дистанционного образования, до того, как мы приступили к поиску ответов на

новые, актуализировавшиеся вопросы, мы искали инструменты, которые позволили бы не просто подготовить обучающихся к жизни и труду, а обеспечить им оптимальные условия для самореализации и самоопределения. Часть ответов была найдена. Так, например,

- образование воспринимается не как передача известных образцов знаний, умений и навыков, а как создание образа мира посредством активного изучения мира предметной, социальной и духовной культуры.

- обучающийся – это не объект педагогического воздействия, а субъект познавательной деятельности.

- деятельность обучающихся уже не ответная, не репродуктивная, а активная и творческая.

- знания больше не результат памяти, они являются результатом мышления.

- отношения педагога и обучающегося представляют собой не монологическое субъект-объектное воздействие, а диалогическое субъект-субъектное взаимодействие.

Проблема 5. Коммуникация с участниками образовательных отношений значительно затруднена.

Такой этап урока, как «Организационный момент» не теряет своей актуальности. При непосредственном взаимодействии для эффективного осуществления урока мы проверяем готовность детей к уроку именно с организационной позиции: все ли учебные принадлежности перед ним, обеспечил ли ребенок свое рабочее место. Учителя начальных классов на протяжении ни одного года совершенствуют этот навык у своих учеников, постепенно превращая его в привычку, доводя до автоматизма так, что потом это воспринимается как должное. Но, вот, к сожалению, в начальную школу цифровых технологий ни дети, ни мы с вами не ходили. Поэтому нельзя пропускать в дистанте «Организационный момент». Педагогу необходимо убедиться, что все готовы: есть ли звук, как работает видео, как обеспечено рабочее место. Не будет ли кошка активным участником сегодняшней встречи. Если мы жалеем на организационный момент время, то нет гарантии, что урок не прервется для решения указанных проблем.

Для достижения целей в дистанционном обучении можно использовать чат, форум, видеоконференции и даже группы в социальных сетях.

Выводы. Таким образом, дистанционное обучение как перспективу будущего можно признать только в случае значительного усовершенствования его организации как образовательной услуги. При этом все более актуальной становится потребность в целенаправленной подготовке специалистов, осуществляющих тьюторское сопровождение обучения, и педагогических дизайнеров, обеспечивающих реализацию учебных курсов в цифровой среде.

Резюме. Статья отражает актуальные проблемы организации дистанционного обучения в современных условиях. Основной задачей публикации определено рассмотрение существенных проблем его организации. Сделан акцент на том, что дистанционное обучение может рассматриваться как специфическая организационная форма, обладающая не только специфическими характеристиками, но и выдвигающая особые требования к специалистам, участвующим в его реализации.

Ключевые слова: дистанционное образование, технология, проблемы.

Summary. The article reflects the actual problems of distance learning organization in modern conditions. The main task of the publication is to consider the essential problems of its organization. It is emphasized that distance learning can be considered as a specific organizational form that has specific characteristics. It also sets special requirements for those specialists who take part in it.

Keywords: distance education, technology, problems.

Список литературы:

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.

2. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации, утвержденная приказом Министерства образования РФ от 18 декабря 2002 г. № 4452 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2003. № 7

3. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс]. –

Режим

доступа:

<https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/>

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. – Москва : Эксмо, 2019 – 144 с.

УДК 378:37.018.43

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Хитрова Анна Викторовна, кандидат
педагогических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал)
ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского»*

Постановка проблемы. Эпидемиологическая ситуация, которая сложилась, как у нас в стране, так и в целом мире, «бросила» серьезный вызов всем государственным системам, в том числе, системе высшего образования. В кратчайшие сроки необходимо было «перестроить» привычный механизм работы, переведа его в дистанционный формат.

Безусловно, практика применения дистанционных технологий обучения существовала и ранее, но она ограничивалось преимущественно системой дополнительного образования. В частности, опыт дистанционного обучения мы начали практиковать с 2016 г. Этот опыт был связан с реализацией дополнительной программой профессиональной переподготовки «Управление образовательными организациями» на платформе moodle. Поэтому сейчас, как

преподаватели, так и обучающиеся, достаточно быстро включилась в процесс дистанционного обучения.

При этом, требовались дополнительные меры, разъясняющие участникам образовательного процесса то, какие образом будет осуществляться дистанционное обучение. Здесь особую роль сыграло правильно организованное педагогическое сопровождение данного вида обучения.

Анализ публикаций и исследований. Различные аспекты дистанционного обучения (сущность, содержание, технология) представлены в публикациях А. А. Андреева, С. В. Панюковой, Е. С. Полата. Вопросы организации педагогического сопровождения раскрыты в работе О. Н. Казаковой.

Целью данной статьи является рассмотрение содержание педагогического сопровождения дистанционного обучения в условиях высшей школы.

Изложение основного материала. Согласно «Словарю русского языка», сопровождать – означает «следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [4, с. 689].

В статье О.Н. Казаковой приводится следующее определение понятия педагогическое сопровождение: «... специальным образом, организованный комплекс взаимодействий субъектов образовательного процесса, направленный на реализацию основных функций образования как источника, хранителя и транслятора культурного наследия человечества» [2, с. 12]. Также О. Н. Казакова поясняет, что «в зависимости от уровня и вида образования (начальное, среднее, высшее, дополнительное, повышение квалификации) данный комплекс будет иметь разное наполнение» [2, с. 12]. Отсюда, можем смело предположить, что педагогическое сопровождение дистанционного обучения в условиях высшей школы, будет иметь свое, аутентичное содержание, которое определяется, прежде всего, внешней организационной структурой, а также существующим материально-техническим ресурсом. Для того, чтобы понять содержание дистанционного обучения, необходимо разобраться в том, что оно собой представляет.

По мнению В. В. Лещановой, применяемые при дистанционном обучении информационные технологии можно разделить на три группы [3]:

технологии представления образовательной информации;

технологии передачи образовательной информации;

технологии хранения и обработки образовательной информации. В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения.

Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении – обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно. Обучение (в отличие от самообразования) является диалогичным процессом по определению.

В очном обучении возможность диалога определяется самой формой организации учебного процесса, присутствием преподавателя и обучаемого в одном месте в одно время.

В дистанционном обучении учебный диалог необходимо организовать с помощью телекоммуникационных технологий. Коммуникационные технологии

можно разделить на два типа – on-line и offline. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, посланное отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно направляется на соответствующее устройство вывода [5].

При использовании off-line технологий полученные сообщения сохраняются на компьютере адресата. Пользователь может просмотреть их с помощью специальных программ в удобное для него время.

В отличие от очного обучения, где диалог ведется только в режиме реального времени (on-line), в дистанционном обучении он может идти и в отложенном режиме (off-line). Основное преимущество off-line технологий состоит в том, что они менее требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. К технологиям этого рода относятся электронная почта, списки рассылки и телеконференция [5].

Исходя из такого толкования сущности дистанционного обучения, деятельность педагога по обеспечению педагогического сопровождения сводится к следующим позициям:

1. Определение информационной платформы или программы, применяемой для организации учебного процесса.

В нашем случае, использовалась программа **Skype**, которая имеет ряд преимуществ: одновременный охват большого количества участников, диалог, использование дополнительных инструментов (видеозапись, демонстрация экрана, размещение файлов в чате).

2. Разработка технологии проведения занятий в программе Skype.

Алгоритм проведения онлайн лекционного занятия в программе Skype:

1. Создание группового чата в Skype (по названию дисциплины, группы).

Переход по ссылке занятия.

2. Приветственное слово преподавателя, озвучивание темы, содержания, вида лекционного занятия (лекция-визуализация).

3. Обучающиеся начинают работу над составлением краткого письменного конспекта. Причем осуществляется данная работа онлайн, в процессе проведения занятия, это позволяет максимально «экономить» время обучающихся и не перенагружать их в дополнительное время.

4. Преподаватель последовательно раскрывает содержание основных теоретических вопросов темы, сопровождая текст иллюстративными материалами (демонстрация презентации, схем, таблиц). Данный подход позволяет визуализировать и закрепить, ранее озвученную информацию.

5. В ходе обсуждения ключевых вопросов темы, преподаватель организывает дискуссию, ведет диалог с обучающимися. По результатам этого вида работы, обучающиеся имеют возможность получить дополнительные баллы на лекционном занятии.

6. Заключительным этапом работы на лекционном занятии является обобщение, формулирование основных тезисов темы.

7. В конце занятия преподаватель озвучивает дополнительные баллы, полученные на занятия. В свою очередь, обучающиеся демонстрируют свои конспекты (в групповом чате Skype или в беседе в контакте).

Методика проведения онлайн практического занятия в программе Skype:

1. План практического занятия заранее размещается в групповой беседе в контакте, дополнительно с ним представляются нормативные (законы, ФГОС) или методические (программы) материалы.

2. Работа в групповом чате в Skype (по названию дисциплины, группы).
Переход по ссылке занятия.

3. Приветственное слово преподавателя, озвучивание темы, структуры практического занятия, формы проведения (дискуссия).

4. Практическое занятие представлено двумя структурными блоками: теоретический (вопросы для обсуждения), практический (практические задания).

5. Вопросы для обсуждения разбираются устно, обучающиеся отвечают на представленные вопросы. Причем преподаватель предлагает по желанию самого обучающего ответить на вопрос, если желающих нет, то называет конкретную фамилию. Кроме этого, все обучающиеся, участвующие в обсуждении, могут дополнять друг друга, приводить примеры.

6. Практический блок представлен практическими заданиями, которые обучающиеся выполняют письменно. Функциональный инструментальный Skype позволяет обучающимся демонстрировать свои работы, а также сразу обсуждать корректность и правильность их выполнения.

7. Заключительным этапом работы на практическом занятии является обобщение, формулирование выводов, а также оценивание работы обучающихся.

3. Обеспечение обратной связи с обучающимися.

Данная позиция в педагогическом сопровождении выступает одной из ключевой, способствуют регулированию и контролю всего учебного процесса, организованного в дистанционном формате.

Выводы. Содержание педагогического сопровождения дистанционного обучения в условиях высшей школы представляет собой специальным образом, организованный комплекс взаимодействий субъектов образовательного процесса, который включает в себя приоритные направления работы. К таким направлениям относятся: определение информационной платформы или программы, применяемой для организации учебного процесса; разработка технологии проведения занятий в программе Skype; обеспечение обратной связи с обучающимися.

Резюме. В статье рассмотрено содержание педагогического сопровождения дистанционного обучения в условиях высшей школы. Кроме этого, автором представлены определения понятий «педагогическое сопровождение», «дистанционное обучение», раскрыты их сущность и содержание. Особого внимания заслуживают приоритетные направления, выделенные автором, определяющие основу педагогического сопровождения дистанционного обучения.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, дистанционные технологии, дистанционное обучение.

Summary. The article deals with the content of pedagogical support of distance learning in a higher school. In addition, the author presents the definitions of the concepts of "pedagogical support", "distance learning", discloses their essence and

content. Special attention should be paid to the priority areas identified by the author, which determine the basis of pedagogical support for distance learning.

Key words: accompaniment, pedagogical support, distance technologies, distance learning.

Список литературы:

1. Андреев, А. А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев. – М.: МЭСИ, 1999.
2. Казакова, О. Н. Педагогическое сопровождение студентов первых курсов во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза / О. Н. Казакова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 12 (66). – С. 12-18.
3. Лещанова, В. В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения / В. В. Лещанова // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2. – С. 107-119.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1972.
5. Панюкова, С. В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно ориентированном обучении / С. В. Панюкова. – М.: Про-пресс, 1998.
6. Полат, Е. С. Дистанционное обучение / Е. С. Полат. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1998.

УДК 37:316.472.4

**УСТАНОВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Цагарева Инна Павловна,
обучающаяся,*

*Санкт-Петербургский государственный
университет*

Постановка проблемы. От психологической обстановки в коллективе во многом зависят желание обучающихся постигать нечто новое, самосовершенствоваться и их результаты в выбранных целях.

Ответственность по созданию комфортной среды для образовательной деятельности лежит на преподавателе. В рамках образовательного пространства педагог устанавливает определенный тип отношений с обучающимися и выступает медиатором в их отношениях друг с другом. Данный тип отношений не должен ограничиваться схемой «тот, кто дает знание» / «тот, кто его осваивает», но должен выходить за рамки условностей, простых формальностей и стать межличностным. Последний тип взаимодействия отличается тем, что преподаватель становится наставником для своих учеников: он оказывает «социальную, эмоциональную и академическую поддержку» [1, с. 65]. Преподаватель — это тот человек, с которым можно поговорить на любую тему (не только относительно изучаемого предмета), поделиться сокровенным и у которого можно попросить совета. Так, подобные отношения преподавателя и обучающихся можно охарактеризовать как доверительные, любящие. Именно они мотивируют последних на познание себя как личности и мира, в котором эта личность раскрывается.

Существуют различные способы, посредством которых педагог может расположить к себе обучающихся. К таковым также относятся и стиль одежды преподавателя, и его интонация, манера разговора и форма поведения перед аудиторией. Сюда же причисляют даже вид техники, которую использует преподаватель во время занятия, дизайн его презентаций и т.д. [2, с. 168]. По этим на первые взгляд незначительным моментам можно составить целостный образ преподавателя. Через них он сознательно или бессознательно сигнализирует о том, как к нему нужно относиться и какому типу отношений с аудиторией он расположен. Словом, у обучающихся создается некоторый образ педагога, который и предопределяет их дальнейшие отношения. На очных занятиях сконструировать тот или иной образ не составляет труда в том смысле, что взаимодействие преподавателя и обучающихся ничем не опосредовано. Но каким же образом складывается образ педагога в виртуальной сфере?

В условиях пандемии образовательный процесс частично или полностью перешел в виртуальную среду. Дистанционное обучение оказалось настоящим психологическим испытанием как для обучающихся, так и для преподавателей. Той самой непосредственности, благодаря которой и ощущалось подлинное присутствие Другого, не стало: техника, ворвавшись в пространство, раздробила его на множество “квадратов”, в которых можно увидеть лишь фотографию или аватар своего сокурсника. Даже голоса столь близких людей, искаженные техникой, оказываются чужими. Здесь возникает проблема установления межличностных связей между 1) преподавателем и обучающимися и 2) обучающимися друг с другом. Второй тип связи также формируется не без помощи педагога. Отсюда ключевая роль последнего в способности сконструировать необходимый образ в виртуальной среде.

Изложение основного материала. Так, К. Хауэлл (Claire Howell), опираясь на опыт исследований в области онлайн-образования, выделяет 8 стратегий, следуя которым преподаватель сможет создать такой образ, который способен расположить к себе аудиторию и таким образом создать комфортную среду для обучения. Приведем их: 1. Быть внимательным к выбору имени пользователя. 2. Дать краткую информацию о себе и курсе, например, в виде портфолио. 3. Представиться обучающимся через яркое видео и письмо. Это очень важно, как отмечает Н. Фризен (Norm Friesen), чтобы обучающиеся поняли характер преподавателя. Насколько много они смогут узнать о нем, зависит от творческих навыков педагога. 5. Во время общения с обучающимися прибегать к особым вербальным практикам (например, похвала, выражение благодарностей, пожеланий и т.п.). 6. Регулярно взаимодействовать с обучающимися, с тем, чтобы последние постоянно ощущали присутствие преподавателя в образовательном процессе, чтобы они не думали, что остались без помощи. 7. Установить виртуальные часы приема, то есть согласовать время, когда каждый обучающийся сможет пообщаться с преподавателем, задать ему вопрос и высказать свое мнение, например, относительно содержания курса. 8. Активно использовать различные социальные сети для самопрезентации [2, с. 169-174]. Социальные сети – пространство, в котором обучающиеся пребывают огромное количество времени. Заполнение профиля разнообразной информацией: начиная от житейских интересов и заканчивая научными – позволит им ощутить, что их преподаватель (пусть даже находящийся по ту

сторону экрана, из-за чего непосредственное общение невозможно) – личность, со своими чувствами, предпочтениями и определенным взглядом на мир, а не абстрактная педагогическая машина, обладающая умственными способностями и выполняющая одну единственную функцию – обучение. Осознав это, обучающиеся будут комфортно себя чувствовать на занятиях: не бояться высказывать свои мысли, вступать диалог с педагогом и делиться с ним своими проблемами.

Таким образом, благодаря грамотному использованию всех возможностей, которые предоставляют современные медиа, стало возможным стереть границу между виртуальными и реальными занятиями или, по крайней мере, сделать так, чтобы она не ощущалась так остро. Здесь имеет значение все: умение пользоваться инструментами организации и дизайна виртуального пространства, умение презентовать себя и, несмотря на расстояние, отделяющих участников образовательного процесса, продемонстрировать свою открытость и вдохновить обучающихся быть такими же (например, во время занятия не стесняться включать камеру, предлагать свой предмет обсуждения, вступать в дискуссию, если с чем-то не согласен, написать преподавателю, если возник вопрос, быть активными в выполнении коллективных заданий и внеучебной деятельности в целом). Отсюда необходимость преподавателям осваивать технику и внедрять ее уже на очных занятиях: гибкость, умение подстраиваться под любую жизненную ситуацию – одно из основных качеств, которым должны обладать современные педагоги. Ведь без данной способности не представляется возможным наполнить профессиональные отношения с обучающимися, которые уже всегда на шаг впереди, то есть живут в иное время, личностным аспектом, который так необходим для гармоничного развития последних.

Выводы. В этом смысле, David Schoem справедливо отмечает, что, хотя обучающиеся и ожидают, что их преподаватель будет помогать им развивать, прежде всего, умственные способности, но в то же время они надеются, что им помогут обнаружить смысл того, что они изучают, и как этот смысл может повлиять на их жизнь [3, с. 79]. А последнее возможно только в том случае, если участники диалога есть личности, со своим уникальным жизненным опытом, а не лишь интеллектуальные субъекты.

Резюме. Статья посвящена проблеме установления межличностных отношений между преподавателем и обучающимися. Отмечается особая важность данного типа отношений для всестороннего развития личностных качеств последних. Особое внимание уделяется тому, как педагог формирует свой образ для общения с обучающимися. Вслед за К. Хауэлл, приводятся 8 стратегий для создания образа педагога в виртуальной среде.

Ключевые слова: образовательный процесс, виртуальное пространство, межличностные отношения, образ, личность.

Summary. The paper is devoted to the problem of establishing interpersonal relations between teachers and students. The author notes the special importance of this type of relationship for the comprehensive development of personal qualities of students. Attention is focused on how the teacher assumes a persona for communicating with students. Based on Claire Howell, 8 strategies for developing a teaching persona in a virtual environment are given.

Keywords: educational process, virtual environment, interpersonal relations, persona, personality.

Список литературы:

1. Ayalon A. Teachers As Mentors : Models for Promoting Achievement with Disadvantaged and Underrepresented Students by Creating Community. – Ed.: First ed. Sterling, Va: Stylus Publishing, 2011.
2. Howell C. M. Teaching Online: A Guide to Theory, Research, and Practice. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2015.
3. Schoem D., Modey Ch., John E.P.St. Teaching the Whole Student: Engaged Learning With Heart, Mind, and Spirit. – Ed.: First ed. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2017.

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	3
<i>Андреева Ю.А.</i> Патриотическое воспитание как научная проблема	3
<i>Баубатрын В.Д.</i> Трудная жизненная ситуация как социально-педагогическая проблема	7
<i>Бикметова Э.В.</i> Проектное обучение как фактор развития творческой деятельности школьников	11
<i>Бондарь О.Ю.</i> Пальчиковая гимнастика как средство формирования мелкой моторики детей дошкольного возраста	13
<i>Борисова В.А.</i> Характеристика деятельности социального педагога по коррекции агрессивности среди младших школьников	19
<i>Габеркорн И.И., Шелепова К.О.</i> Психолого-педагогическое сопровождение формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»	22
<i>Гарницкая А.А.</i> Активизация речевого общения старших дошкольников	26
<i>Глузман Н.А., Повицкая С.В.</i> Формирование психолого-фасилитативной компетентности педагога	30
<i>Голубева А.А.</i> Сущность и содержание социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря	36
<i>Голубева А.А.</i> Семейное неблагополучие как социально-педагогическая проблема	39
<i>Гудак В.Д.</i> Специфика деятельности социального педагога по профилактике алкогольной зависимости у подростков	43
<i>Давкуш Н. В.</i> Социально-психологические аспекты управленческой деятельности руководителя образовательной организации	50
<i>Демчук А.В.</i> Арт-терапия как средство снижения тревожности младших школьников	54
<i>Ильяс И.А.</i> Коллективно-творческое дело как метод социальной адаптации несовершеннолетних	60
<i>Ильяс И.А.</i> Теоретический анализ понятия «среднее профессиональное образование» в нормативно-правовых документах	65
<i>Кардапольцева Л.В.</i> Проектная деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников на уроках литературного чтения	69
<i>Кардапольцева Л.В.</i> Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников	74

<i>Кириллова А.И.</i> К вопросу об использовании коучингового подхода в педагогике	78
<i>Климова Е.А.</i> Специфика работы социального педагога по профессиональной ориентации старшеклассников	81
<i>Королева Е.Д.</i> Роль науки в образовании и развитии личности современного поколения	87
<i>Кузьмина М.В.</i> Школьный медицентр как средство самореализации молодежи и формирования положительного имиджа образовательной организации	93
<i>Локтева Е.В., Лесин А.М.</i> Направленность личности и ценностные ориентации подростков	99
<i>Несмиянов В.О.</i> Актуальные вопросы социально-психологической адаптации военнослужащих войск национальной гвардии российской федерации	104
<i>Нечта О.А.</i> Терминологический анализ понятия «познавательная самостоятельность»	109
<i>Никонорова Е.Ю.</i> Психолого-педагогической сопровождение образовательной организацией семьи по воспитанию детей младшего школьного возраста	115
<i>Патласова Д.Н.</i> Психолого-педагогическая работа с дошкольниками по снижению агрессивности	123
<i>Пестов А.В.</i> Особенности проявления экстремальной компетентности современного учителя, как фактор психологической безопасности участников образовательной среды	127
<i>Плотникова Е.Н.</i> К вопросу о формировании элементов дизайнерского мышления у детей дошкольного возраста	130
<i>Резников В.А.</i> Построение учебно-тренировочного процесса старшеклассников на основе данных о психологическом утомлении в компьютерном спорте	134
<i>Рощина Г.О., Русанова Л.С.</i> Современные возможности и перспективы становления ранней психолого-педагогической помощи детям и их семьям в Ярославской области	138
<i>Семяшкина Я.Е.</i> Профессиональное выгорание специалистов по работе с молодежью	143
<i>Смирнова Л.Э.</i> Учет особенностей социально-педагогической работы с одаренными детьми при планировании деятельности школы	147
<i>Сорвачева И.Д.</i> Формирование речевой активности и эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста	151
<i>Стрелец Н.К.</i> Педагогический имидж в системе профессионального образования педагога	155
<i>Таранушич В.А.</i> Содержание теории чисел в стандарте основного общего и среднего (полного) общего образования	158

<i>Фадеева М.В., Фадеев В.И.</i> Специфика эмоционального интеллекта при нарушениях поведения детей дошкольного возраста	162
<i>Хитрова А.В., Бударина О.П.</i> Специфика деятельности педагога-психолога по профилактике интернет-зависимости у подростков	168
<i>Шведун А.К.</i> Направления деятельности социального педагога в приемной семье	175
<i>Шевчук Е.А.</i> Восточные практики как психологическое условие развития личностной идентичности	179
<i>Шкуратько К.В.</i> Специфика психолого-педагогического сопровождения профилактики дезадаптации подростков	182
<i>Шокот М.А.</i> Специфика деятельности социального педагога по профилактики нарушений прав детей в семье в дошкольной образовательной организации	186
<i>Щекина А.В.</i> Формы агрессивного поведения девочек подросткового возраста. Их коррекция и профилактика	190
<i>Этгю Д.Н.</i> Деятельность социального педагога в ДОУ по сопровождению адаптации детей раннего возраста	194
СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	199
<i>Бабий Т.В.</i> Традиционные и инновационные формы взаимодействия с педагогами и родителями при осуществлении психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых обучающихся с расстройствами аутистического спектра	199
<i>Воробьёва А.А.</i> Инновационные подходы к формированию грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня речевого развития	204
<i>Зыкова М.А.</i> Технологии и приемы восстановительного обучения и абилитации детей дошкольного возраста с онр III уровня в рамках нейропсихологического подхода	211
<i>Кардапольцева Л.В.</i> Составляющие профессиональной компетентности учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования	213
<i>Корниенко А.А., Тиунова К.Ю.</i> Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в начальном общем образовании	218
<i>Крецул А.И.</i> Теоретические аспекты использования арт–терапии как способ социализации детей с особыми потребностями	223

СЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 228

<i>Богданова Ю.В.</i> Школа и вуз: сотрудничество и сетевое взаимодействие	228
<i>Буякова К.И., Малкова И.Ю.</i> Педагогическое сопровождение волонтерской деятельности для развития субъектной позиции обучающихся вузов	231
<i>Вахрушева Т.И.</i> Ценности и ценностные ориентации личности у студентов медицинского колледжа	239
<i>Дагаева Е.А.</i> Развитие soft skills студентов в образовательной среде вуза	241
<i>Клименко И.С.</i> Профессионально-педагогическое сопровождение студента: личный опыт и практические рекомендации	247
<i>Колосова Н.Н.</i> Практико-ориентированная образовательная среда вуза: теоретический анализ	251
<i>Кондратенко Е.Н., Иванова Л.Л.</i> Особенности мотивации и ценностных ориентаций студентов вуза	255
<i>Леонова Т.И.</i> Саморазвитие личности в ценностной структуре студентов-волонтеров	262
<i>Лесин А.М., Кузнецова Л.М., Качанова Е.В.</i> Ценностные ориентации студентов медицинского университета, обучавшихся в период пандемии COVID-19	267
<i>Мелкая Л.А., Ядренникова С.В.</i> Концепция личностно-центрированного обучения в системе высшей школы	272
<i>Омакаева Э.У.</i> Педагогическое сопровождение иностранных слушателей на довузовском этапе как фактор повышения качества языкового образования: из опыта ФДПОИГ КалМГУ	275
<i>Петрякова А.В.</i> Правоведение в техническом вузе	276
<i>Рубцова С.А.</i> Метод проектов как средство развития иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся	280
<i>Смирнов В.П.</i> Педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов экономических вузов	283
<i>Шпиталевская Г.Р.</i> Становление содержательного компонента готовности будущих учителей к формированию общекультурной компетентности младших школьников	287

СЕКЦИЯ 4. ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 292

<i>Авдеева И.А.</i> Коммуникативные проблемы педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе в условиях дистанционного обучения	292
--	-----

<i>Безносюк Е.В.</i> Использование дистанционных технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения	295
<i>Валеева Р.Р., Шигабетдинова Д.И.</i> Инструменты дистанционного формата обучения	299
<i>Ломоносова М.В., Бик А.Ф.</i> Переход на «дистанционное обучение» в начальной школе в условиях пандемии COVID-19 – поиск оптимальных решений сложных задач	303
<i>Жохова А.А.</i> Переход на дистанционное обучение как главный вызов для преподавателя в начале XXI века	309
<i>Колоскова Г.А.</i> Применение электронно-образовательных ресурсов для обучения студентов и корпоративных сотрудников	312
<i>Красникова Т.В.</i> Использование информационных технологий в интерактивных формах самостоятельной работы обучающихся	318
<i>Раскалинос В.Н.</i> Дистанционное обучение: необходимость, реальность, будущее?	321
<i>Хитрова А.В.</i> Педагогическое сопровождение дистанционного обучения в условиях высшей школы	326
<i>Цагараяева И.П.</i> Установление межличностных отношений между преподавателем и обучающимися в виртуальной среде	330

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
СБОРНИК ТРУДОВ
III ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 19,65. Тираж 100 экз.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ТИПОГРАФИЯ «АРИАЛ»
295034, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru

Отпечатано с оригинал-макета в типографии «ИТ «АРИАЛ»
295015, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Севастопольская, 31-а/2,
тел.: +7 978 71 72 901, e-mail: it.arial@yandex.ru, www.arial.3652.ru