РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ОАНО ВО «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЧНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

19 апреля 2019 года

Часть 1

Сургут, 2019

УДК
ББК
А

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»

Ответственный редактор:
Л.В. Шибаева, д-р психол. наук, профессор

Под общей редакцией:
канд. пед. наук, д-р психол. наук, профессор, академик РАО *С.К. Бондыревой*
д-р психол. наук, профессор *В.В. Гагай*
канд. психол. наук, доцент *Т.М. Бостанджиевой*
канд. психол. наук *Е.И. Алферовой*
канд. пед. наук, доцент *А.А Ниязовой*
канд. пед. наук, доцент *М.А. Болгаровой*
канд. пед. наук, доцент *Н.С. Кожановой*
канд. пед. наук *О.Г. Балиной*
ст. преподаватель *А.А. Бобровой*

А **Актуальные проблемы психолого-педагогического образования:** сб. материалов Всерос. очной науч.-практ. конф. с междунар. участием, 19 апр. 2019 г. : в 2 ч. Ч. 1 / Рос. акад. образования, ОАНО ВО «Моск. психолого-соц. ун-т», Департамент образования и молодеж. политики ХМАО – Югры, Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» ; отв. ред.: Шибаева Л. В. ; под общ. ред.: Бондыревой С. К. [и др.] – Сургут : РИО СурГПУ, 2019. – 608, [1] с.

В сборнике представлены материалы психологических и психолого-педагогических исследований Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психолого-педагогического образования» (19 апреля 2019, Сургутский государственный педагогический университет). Материалы сборника предназначены для преподавателей, аспирантов, педагогов образовательных учреждений, студентов.

УДК
ББК

© БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ШКОЛЫ Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

Бостанджиева Т. М., Алферова Е. И., Алферова А. Д.
Социально-психологический анализ оценки доминирующих сфер ответственных отношений у подростков 9

Дик О. Э.
Развитие эмоционального интеллекта у подростков 18

Жигулина Е. А., Бостанджиева Т. М.
Теоретические аспекты анализа психологических подходов консультирования детско-родительских отношений по проблеме гиперактивности и дефицита внимания у детей 25

Курочкина И. А.
Эмоциональное благополучие детей в аспекте детско-родительских отношений 31

Нуйкина Е. П., Бостанджиева Т. М.
Анализ подходов к процессу психологического консультирования родителей по вопросам воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста с ОВЗ 39

Михайлова Н. Л., Швейд Е. Н.
Психологические нагрузки младших школьников из числа коренных малочисленных народов севера в учебной деятельности как стрессовый фактор 43

Николаева Л. Д., Морнов К. А., Фалунина Е. В.
Формирование толерантности школьников среднего звена в образовательном учреждении 50

Новоселова В. Е., Колесник Е. А.
Психологическая поддержка эмоционального развития личности дошкольника посредством творчества 57

Олейник Е. П.
Особенности коммуникативной компетентности младших школьников в их связи со стилями семейного воспитания 61

Разумова Е. М., Агаджиян Д. В.
Склонность к отклонениям в поведении трудных подростков разных социальных статусов 65

Савина Е. А., Коровкина Т. Ю., Корсова Ю. А.
Методы формирования социально-эмоциональных компетенций в программе «Широка страна моя родная: путешествие по России» 71

Слободенюк Е. Д.
Соотношение педагогического воздействия родителей и коммуникативной готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению 75

Хохлова Т. В.
Выученная беспомощность как фактор учебных и внеучебных достижений младших школьников 82

Холикова А. К.
Активизация познавательной деятельности как средство формирования положительной учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития 88

Штыкова Л. А.
Роль семьи в успешном взрослении подростка 94

РАЗДЕЛ 2. СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Айварова Н. Г.
Элективный курс по психологии как средство самопознания и формирования идентичности старшеклассников 99
Акилбаева А. И.
Развитие эмпатии у детей старшего подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема 105
Алферова Е. И., Юсупова М. А.
Подходы к изучению адаптации личности в отраслях психологии 112
Антилогова Л. Н.
Семья как фактор нравственного развития ребенка 120
Ахметгалина Н. Н.
Особенности коммуникативной толерантности студентов медицинского колледжа 125
Гагай В. В.
Роль жизнестойкости в психологической безопасности субъектов образовательной среды 130
Гагай В. В., Кайипбекова И. У.
Особенности ролевой виктимности подростков из семей мигрантов с различным уровнем жизнестойкости 138
Гузич М. Э.
Личностные особенности психологов-консультантов 145
Завражин С. А., Лалова Т. О.
Травля учителей: восприятие педагогами буллинга в их адрес 150
Краснова А. В.
Экзистенциальный дискурс как высший уровень профессионально-личностного мастерства консультанта 155
Кулемина А. Н.
Взаимосвязь акцентуаций характера и интернет-зависимости студентов 160
Леденцова С. Л.
Принципы профессионализации студентов-психологов в сфере психологического консультирования 167
Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д.Р.
Роль педагога-психолога в формировании готовности обучающихся к потенциальным рискам технологической революции 172
Плюснина М. А., Пташинская Н. В., Ниязова К. М.
Мнение студентов о предпочитаемой модели коммуникативного взаимодействия с педагогом 179
Солодовникова О. П.
Особенности психологических условий развития нравственно-экономического самоопределения в сфере предпринимательства разных групп юношества 183
Тарасенко М. Л., Тарасенко М.И.
Психологический аспект в обучении иностранному языку одаренных школьников 191
Шибаева Л. В.
Актуальные направления личностно-ориентированного образования 198
Шуганова Е. А.
Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта в предподростковом возрасте» 207

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева Е. Е.
Правовой клуб как эффективная форма внеучебной деятельности в формировании правовой компетенции старшеклассников 213
Арпентьева М. Р.
«Эвергетика как наука об управлении и инновации в образовании 220
Бакшеева Э. П.
Воспитание в условиях реализации фгос общего образования 233
Балина О. Г.
Графические техники визуализации и структурирования информации как средство формирования информационной компетентности студентов 238
Блясова И. Ю.
Развитие критического мышления студентов посредством технологии дебаты в процессе изучения правовых дисциплин 245
Брагина Ю. В.
«Ценностно-профессиональные ориентации рабочей молодежи в ракурсе личностнодеятельностного подхода в образовании» 253
Быкова Е. А.
«Системно-деятельностный подход к формированию готовности обучающихся к инновационной деятельности 260
Вартанян А. С.
Критерии качества подготовки вожатых как успех организации отдыха детей и подростков в летнем лагере 269
Гагай В. В.
Методическая разработка занятия на тему «Роль семьи в духовно-нравственном воспитании молодежи» 272
Гильманов С. А.
Обращение к повседневному творчеству в образовательном процессе вуза 278
Горохов А. С.
Актуальные тенденции в вопросах подготовки учителей начальной военной подготовки к осуществлению патриотического воспитания в условиях модернизации образования 287
Грехова И. П., Ляшенко А. Р.
Представления участников образовательного процесса о значимости факторов повышения эффективности организации 293
Ломова А. Д.
Создание квеста обучающимися как современная и эффективная интерактивная технология 301
Марьясова Н. В.
Взаимосвязь образования и духовности в сфере культурной деятельности образовательных учреждений России 306
Нацаренус Н. Н., Сорокина А. В.
Реновация студенческого самоуправления в вузе 314
Ниязова А. А.
Формирование социально-экологической компетентности у будущих педагогов в условиях вуза 322
Ниязова А. А., Вартанян А. С., Хайрутдинова Э. Р.
Программно-целевой подход в организации патриотического воспитания детей и молодежи 330
Носова Л. Н.
Программа развития практического мышления будущих учителей 338

Петроченко С. В.
Развитие кадрового потенциала как стратегический приоритет колледжа в условиях модернизации среднего профессионального образования 344
Плеханова Н. П., Усаева Н. Р.
Проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в зрелом возрасте 351
Подковко Е. Н.
Использование технологии развития критического мышления студентов в образовательном процессе высшей школы 357
Пракина Ю. В., Лодкина Е. В., Фалунина Е. В.
Проблема гуманизации образовательного процесса в современных условиях 363
Селукова Н. С.
К проблеме формирования педагогического общения у будущих педагогов 368
Синебрюхова Л. Н., Трофимова М. В., Фалунина Е. В.
Личностный подход в дополнительном образовании при освоении новой профессии у взрослых людей 376
Стрельникова А. В.
Формирование представлений старшеклассников о мире современных профессий 381
Фалунин В. Ф., Фалунина Е. В.
Изучение толерантности личности руководителя современного образования 387
Чуйкова И. В., Некрасова О. А.
Формирование социально-значимых качеств личности студентов вуза через привлечение в волонтерскую деятельность 392
Чупина А. В., Максимова В. Н., Фалунина Е. В.
Формирование толерантности у будущих педагогов в условиях обучения в вузе 398
Шульга В. В.
Мнения студентов ДНР о совершенствовании образовательного процесса в вузе 406

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Боброва А. А.
Особенности применения различных видов физических упражнений в работе с детьми с ЗПР 414
Болгарова М. А.
Работа с родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра в условиях группы кратковременного пребывания 418
Булатова О. В.
Специфика переходного периода инклюзивного образования в ХМАО-ЮГРЕ» 424
Воробьева В. М., Гарипова З. Ф.
Актуальные проблемы инклюзивного образования младших школьников с тяжелыми нарушениями речи 431
Денисова А. В.
Психологическая подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования 436
Елисеева О. Н.
Креативная компетентность учителя-логопеда в работе с учащимися с ОВЗ 441
Ефименко А. В.
Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи посредством компьютерных технологий 444

Ибрагимова Г. Р.
Развитие общения детей старшего дошкольного возраста
с задержкой психического развития 451
Караваева Н. А.
Коррекция дисграфических нарушений у обучающихся с задержкой психического развития через развитие межполушарного взаимодействия 456
Китаева В. С., Карандаева Т. А.
Восприятие глубины пространства слабовидящими детьми 6-7 лет 463
Колесник С. В., Васильева Н. Ю., Соловьева Е. Н.
Формирование инклюзивной культуры участников образовательных отношений
в условиях начальной школы 468
Колода В. А., Гришаева Е. Е.
Основные виды деятельности с обучающимися по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы на коррекционных курсах 475
Купцова Ю. Н., Коротовских Т. В.
К вопросу о формировании готовности к школьному обучению дошкольников
с задержкой психического развития 480
Кычкина Е. Т.
Введение тьютора в процесс сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 487
Литвиненко Е. В., Ганиева Н. Ш.
Инклюзивное обучение: психолого – педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ
в системе «учитель – тьютор» 492
Марущенко И. И.
Развитие речи и коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра на логопедических занятиях 500
Маршалкин А. П., Труфанова Г. К., Хлыстова Е. В.
Комплексная модель психокоррекционной работы психолога-консультанта
по оптимизации внутренней картины болезни у часто болеющих детей 507
Мурзина Н. Н.
Обучающиеся с умственной отсталостью и тяжёлыми множественными нарушениями развития: особенности логопедического сопровождения 512
Олешкова Е. А.
Особенности организации начального этапа коррекционной работы в группе для детей с расстройством аутистического спектра 520
Орехова И. Л., Тюмасева З. И.
Эколого-валеологическое воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья для устойчивого их развития в современном мире 525
Плеханова Е. Ю.
Умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), специальная индивидуальная программа развития (СИПР), логопедическое сопровождение, резервные возможности ребёнка, факторы риска 532
Рожкова В. А., Кожанова Н. С.
Гражданско-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием на коррекционных занятиях виртуальных краеведческих экскурсий 539
Романова Г. Н.
Взаимодействие образовательного учреждения с семьёй: проблемы и пути решения 546
Сергеева А. Н., Воронцова И. В.
Опыт разработки и результативного использования новых форм и методов работы учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья 551

Спасенникова С. В.
Формирование сенсомоторных навыков у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития 556
Страшко Е. А., Черепанова Л. Н.
Критическое мышление как активный метод обучения глухих школьников 562
Смирнова А. Ю., Черницына Н. И.
Специфика работы тьютора с обучающимся с рас в условиях инклюзивного обучения 570
Филимонова Е. В., Карандаева Т. А.
Исследование особенностей эмоционально-личностной сферы детей 5-6 лет с нарушениями зрения в условиях дошкольного образовательного учреждения 575
Хасанова Л. Ф., Карандаева Т. А.
Исследование особенностей речевого развития детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи 581
Шабалина С. А.
Лепбук – инновационный прием в работе логопеда 587
Шульц З. Ю.
Формирование и развитие двигательных навыков обучающихся с НОДА посредством применения тренажера Гросса на уроках адаптивной физической культуры 591
Юрченко Ю. В.
Особенности работы педагога-психолога по развитию эмоционального интеллекта младшего школьника с расстройством аутистического спектра 597
Якубенко О. В.
Социально-психологические аспекты организации взаимодействия старших дошкольников с сохранным развитием и гиперактивным поведением 604

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ШКОЛЫ Д.И. ФЕЛЬДШТЕЙНА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧСКИЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ ДОМИНИРУЮЩИХ СФЕР ОТВЕТСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ

Бостанджиева Татьяна Михайловна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут.
bost.vi@mail.ru
Алферова Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
lenalfer@mail.ru
Алферова Анна Дмитриевна
ГКУ «Екатеринбургский центр занятости», ведущий инспектор, г. Екатеринбург.
Staysy222@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена исследованию развития сфер ответственности подростков. Показаны результаты изучения оценки доминирующих сфер ответственных отношений во взаимодействии подростков с учителями в школьной ситуации, в семье, с одноклассниками и широком социальном взаимодействии. Психолого-педагогический анализ показывает значимые изменения в доминирующей сфере ответственных отношений подростков в возрастном аспекте.

Ключевые слова: современные подростки, ответственность, доминирующая сфера ответственных отношений.

В отечественной психологии XX в. проблема ответственности личности была актуализирована в работах А.С. Макаренко, Б.Г. Ананьева, прежде всего, как педагогическая проблема обучения и воспитания школьников. А.С. Макаренко в практике воспитания детей выделял ответственность как ведущее качество, которое необходимо формировать в специально организованной системе взаимодействия, которое он определил, как отношения «ответственной зависимости» между учащимися, учителями и учениками, органами управления и коллективом [7]. Б.Г. Ананьев анализируя проблему педагогической оценки указывал, что она имеет воспитательное значение в формировании характера школьника, формирует его самооценку, влияет на складывающееся отношение окружающих к нему, поэтому оценка становится частью ответственной деятельности учителя [4, С. 130-132].

В исследованиях Н.Н. Румянцевой, В.Г. Сахаровой, Н.Н. Семененко, Т.Н. Сидоровой, Л.С. Славиной, Д.И. Фельдштейна (и др.), ответственность определяется как устойчивое свойство (качество) личности. Это социальное качество личности, отражающее формирование мотивационной и ценностно-смысловой сферы личности, неотъемлемо связанное в своем развитии, как с формированием ведущей деятельности, так и с социальной ситуацией развития личности [9; 10; 11]. Ответственность – это интегральное качество личности, определяющее деятельность, поведение человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности, поведения от общественных целей и ценностей (Т. Н. Сидорова, 1988; Н. Н. Румянцева, 1990) [9; 10].

Внешняя структура ответственности включает компоненты: субъект ответственности (кто отвечает), объект ответственности (за что отвечает), инстанция ответственности (перед кем отвечает). Как отмечает Э.-Х. Хофф, опыт взаимодействия с другими людьми складывает у человека «контрольное сознание» (представления о контроле) – это образ ситуаций – представлений, в которых он чувствует себя уверенно и способен брать на себя ответственность. Тот, кто рассматривает себя как полностью зависимого и бессильного, едва ли будет чувствовать ответственность за что-либо [1, С. 16-17] .

По К.Роджерсу, ответственность личности рассматривается как результат развития саморегуляции. Как он писал: «Саморегуляция – это когда человек ясно представляет ситуацию и берёт на себя ответственность за неё» [16]. Условием для этого выступает особая система взаимоотношений (на основе безусловного восприятия и точности эмпатийного понимания), которые складываются между субъектами взаимодействия. В рамках теории саморегуляции Брокетт и Хиемстра (Brockett & Hiemstra, 1991) сформулировали положения К. Роджерса в теории «Направленность на личную ответственность». Авторы отмечают: «Хотя не считается обязательным, что люди всегда контролируют окружающую обстановку или личные переживания, однако четко подразумевается то, что они всегда регулируют свой ответ на эти факторы» [15]. Следова-

тельно, на осознание человеком сфер собственной ответственности влияет опыт социального взаимодействия.

Д.И. Фельдштейн, посвятив свою научную деятельность изучению психологии подростков, особое внимание уделял тем изменениям, которые происходят в жизнедеятельности подростков под влиянием социокультурных условий. Под его руководством были проведены комплексные исследования условий формирования социальной ответственности подростков и старшеклассников [8], отраженные в работах И.Г. Шендрик, Л.А. Радзиховского, Н.И. Скорбилиной, Т.Н. Сидоровой, Е.В. Лекторской, И.М. Вереникиной, С.К. Нурмухамбетовой, С.П. Иванова, С.М. Масгутовой, В.П. Землянухина, М.Г. Тайчинова, М.В. Савчина, Н.Н. Румянцевой [9], Т.М. Бостанджиевой [5]. Д.И. Фельдштейн отмечал, что социальная ответственность активно развивается в процессе становления личности от 10 до 17 лет. В этот период наблюдается активное формирование самосознания человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. «При этом речь идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей...» [12]. Д.И. Фельдштейн указывал,что «в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т.е. происходит социализация. В тоже время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит его индивидуализация» [11; С. 8].

По мнению Д.И. Фельдштейна, развитие подростка происходит при целенаправленном включении его в систему деятельности, соответствующей его возрасту. Именно в такой деятельности, помимо предметно-практического её аспекта, проявляется направление на усвоение норм взаимоотношений между подростком и другими людьми. Потребность подростка в социальном признании является результатом онтогенетического развития и может быть удовлетворена только в деятельности, в которой подросток чувствует себя равноправным членом общества. Следует отметить, что прямое влияние на формирование личности подростка оказывают конкретно-исторические условия, в которых

развивается подросток. В зависимости от исторического периода, от того, что происходит в обществе, у подростков формируются разные мотивы деятельности, разное отношение к тому или иному делу [11; С. 4-17].

Основная функция ответственности заключается в активизации социального поведения человека. В своих работах Д.И.Фельдштейн определяет роль взрослого в формировании ответственных отношений. «Только в специально организуемой общественно полезной деятельности создается ситуация, в которой подросток вступает в действительно равноправные отношения со взрослыми. Психологическая значимость этой деятельности заключается в том, что в ней он включается в широкую систему взаимоотношений, удовлетворяет свои притязания на отношения со взрослыми… утверждает свое место в обществе, в совместном стремлении быть признанным в мире взрослых отношений..» [13, С. 411].

Наше исследование посвящено выявлению значимых для современных подростков сфер социальных отношений, в которых они испытывают чувство ответственности. Ответственность мы рассматриваем как морально-нравственное качество личности, развивающееся в группе в процессе совместной деятельности. Сферы социальных отношений мы рассматриваем как инстанции ответственности – «перед кем ответственен», в которых формируются ответственные отношения. Об ответственном отношении личности можно судить, исходя из анализа и оценки конкретного поступка, выполненного поручения, отношения к обязанностям между участниками в ходе совместной деятельности, выступающих предметом ответственности. Жизненное пространство определяет ответственное отношение подростка. Перед подростком, по словам Е.О. Шамшиковой, встает сложная задача поиска нового пространства и определения его границ [14].

В исследовании использовали методику «Исследование доминирующих сфер ответственности подростков», разработанную Е.И. Алферовой [2]. Методика содержит 46 вопросов, направленных на оценку значимости утверждений, относящихся к одной из четырёх сфер ответственных отношений:

1. Сфера ответственности во взаимодействии с учителями: ответственность за свою успеваемость, отношение к учителю, выполнение школьных требований и пр.;

2. Сфера ответственности во взаимодействии с одноклассниками: участие в общеклассных мероприятиях, отношение в классе к отстающим в учебе, интерес к нуждам одноклассников и оказание помощи и пр.;

3. Сфера ответственности во взаимодействии в семье: уважение родителей, выполнение домашних обязанностей, поддержание семейных традиций, честных отношений с родителями, участие в решении семейных вопросов, ориентация на родительское мнение, чувства и пр.;

4. Сфера ответственности в широком социальном взаимодействии: ориентация на вклад в развитие общества, участие в оказании помощи социально нуждающимся членам общества, исполнение правовых норм и пр.

Кроме того, у подростков выявлялся показатель стремления к инициативности – исполнительности. Исследование проводилось в 2016-2017 г.г. на базе школ г. Тобольска. В нём приняло участие 133 человека: учащиеся 6 (41 человек), 7 (44 человека) и 9 (48 человек) классов.

Анализ результатов показывает, что значимость ответственности для подростков перед семьёй и обществом выше, чем перед одноклассниками и учителями (Таблица 1).

Таблица 1. Сферы ответственности подростков в 6,7,9 классах

Класс	Ответственность во взаимодействии с (%)				Стремление к (%)	
	учителями	семьей	одноклассниками	обществом	исполнительности	инициативности
6	58,5	79	68,8	85	53	47
7	57,7	83	60	78	54	46
9	62	85,6	63,8	85	45	55

Так, у шестиклассников, на первом месте располагается ответственность перед обществом (85%), перед семьей (79%), в которую входит внимательное отношение к родителям, уважение к ним и их мнению. Оба показателя находятся на высоком уровне, что говорит об их высокой значимости. На третьем месте

ответственность перед одноклассниками (68,8%) и на последнем – ответственность перед учителем и школой (58,5%). При этом, у шестиклассников преобладает стремление к исполнительности (53%).

У семиклассников на первом месте находится ответственность перед семьей (83,2%). Далее следует ответственность перед обществом (78,2%). Оба показателя находятся на высоком уровне, исходя из чего, мы можем судить о значимости этих сфер ответственности для школьников. На третьем месте располагается ответственность перед одноклассниками (60,2%), далее – перед школой и учителем (57,7%). Показатели находятся на среднем уровне, то есть подростки неохотно выполняют свои обязательства в этих сферах. Так же, как у шестиклассников, в 7 классе, стремление к исполнительности выше, чем к инициативности (54%).

В девятых классах ответственность перед семьей (85,6%) и перед обществом (85%) занимают высокие позиции. Ответственность перед одноклассниками (63,8%) находится на третьем месте, ответственность перед школой и учителем (62%) – на последнем. В отличие от шестиклассников и семиклассников, у подростков 9 классов выше стремление к инициативности (55%).

Таким образом, ответственность перед семьей у подростков 6,7,9 классов находится на высоком уровне. С ответственностью перед семьей связано уважение родителей, внимательное отношение к их здоровью и настроению, выполнение домашних обязанностей, поддержание семейных традиций. В сфере семейных отношений подростки полагают, что нужно уважать родителей, семью, помогать по дому, заботится о родителях в будущем. Подростки осознают важность такого поведения и охотно его соблюдают. Они готовы прислушиваться к советам родителей и стараются понять трудности, которые у них возникают. Подростки стараются не обманывать родителей, а если это и делают, то только потому, чтобы их не расстраивать. Высокая оценка значимости ответственного отношения в сфере семейных отношений отражает эмоционально положительные связи подростка с родителями и другими членами семьи.

Для современных подростков важна включенность в социально-значимую и социально-одобряемую общественную деятельность. Для подростка значимы положения о том, что каждый человек должен внести вклад в развитие нашего общества, быть законопослушным гражданином своей страны. Они осознают то, что в настоящее время обществу нужны образованные люди. Подростки уверены в том, что хотят помогать слабым и нуждающимся, людям, попавшим в беду, большинство хотят своим трудом приумножать богатство России.

В сфере отношений с одноклассниками большинство подростков утверждают, что не подведут класс, готовы отстаивать его честь в различных мероприятиях. Они хотели бы, чтобы одноклассники помогали отстающим в учебе, однако сами оказывать помощь готовы далеко не все. Подростки считают, что в общении с людьми они должны быть дружелюбными, но, вместе с тем, им безразлично, когда оскорбляют их одноклассников, Наряду с этим, материальное положение не определяет их отношение к другим людям. Подростки отмечают, что одноклассники не стремятся понимать, чувствовать настроение друг друга, не интересуются нуждами и заботами других, не знают их проблем, вследствие чего они не знают, готовы ли сами помочь другому человеку в решение его проблем.

Показатели ответственности перед учителями и школой у подростков во всех классах ниже, чем по другим сферам взаимодействия, однако, они находятся на среднем уровне: в 6-м классе – 58, 5%, в 7-м – 57,7%, в 9-м – 62%. У подростков уже достаточно хорошо развито критическое отношение к своим действиям и понимание причинно-следственной связи между требованиями учителей и собственным поведением. Большинство подростков не склонны обвинять учителей в собственном безделье на уроке. Подростки понимают требования учителя, которые необходимо выполнять на уроках и перемене, однако, не всегда их принимают. Амбивалентность между требованиями учителей и собственными представлениями о дисциплине приводит к убеждению о бесполезности замечаний учителей. Подростки полагают, что готовы самостоятельно брать ответственность за свои поступки, без чьего-либо принуждения, а знания

в школе они получают исключительно для себя, поэтому, «как они учатся – это лишь их дело».

Таким образом, результаты исследования показали, что вступая в разнообразные отношения, подросток дает оценку проявлениям своей активности в этих отношениях. Степень проявления ответственных отношений зависит от значимости этих отношений для подростков, субъективно положительного отношения к различным сферам взаимодействия. Тот факт, что доминирующей сферой ответственных отношений для современных подростков оказалась сфера семьи, вступает в противоречие с возрастными новообразованиями. Идентификация с родителями в подростковом возрасте традиционно уступает стремлению к взаимодействию со сверстниками. Однако по результатам нашего исследования обнаружилась другая особенность: сферы ответственных отношений с одноклассниками и учителями оцениваются значительно ниже и отличаются амбивалентностью. Полученные данные позволили предположить, что в условиях школы недостаточно внимания уделяется организации совместной деятельности подростков или ее характер не соответствует той степени проявления самостоятельности, инициативы и заинтересованности, которая необходима для формирования ответственного отношения.

Создание педагогически организованной социально значимой деятельности в школе является сегодня необходимым звеном воспитательного процесса. Известно, что уровень сформированности деятельности влияет на укрепление межличностных отношений подростков, сплоченность коллектива, социально значимые ценностные установки и мотивы личности. Понимание и реализация психологических закономерностей организации и развития совместной деятельности подростков может способствовать формированию тех сфер ответственности подростков, которые соответствуют их личностному и коллективному самоопределению.

Литература

1. Александрова, Т. Л. Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочих местах в России и в Германии [Текст] / Т. А. Александрова, Г. Е. Зборов-

ский, В. Лемперт ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 247 с.

2. *Алферова А.Д., Бостанджиева Т.М., Алферова Е.И.* Культурно-исторические аспекты изучения социализации подростков / Издательский дом: LAP Lambert Academic Publishing (2017-09-11). 84 с.

3. *Алферова Е.И.* Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления /: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2010. 256 с.

4. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.

5. *Бостанджиева Т.М.* Динамика мотивационно-потребностной сферы подростков / Т.М. Бостанджиева // Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и молодежи в процессе формирования их личности на этапе межпоколенного перехода (11-12 апреля 2008г.): Известия Академии педагогических и социальных наук. Том XII,частьI. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. Издательство НПО «МОДЭК», Москва-Воронеж,2008. С.176-185.

6. *Бостанджиева Т.М.* Актуализация профессиональных способностей педагогов в процессе научного сопровождения программы развития школы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 04 (75) апрель. Ч.II.

7. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : ИТРК, 2003. – 718 с.

8. *Психологические условия формирования социальной ответственности школьников*: сб. науч. тр. / Редкол.: М.Р. Гинзбург, Л.А. Радзиховский. М.: Изд.АПН СССР, 1987. 151 с.

9. *Румянцева, Н. Н.* Психологические условия развития социально ответственного поведения подростков : дис… канд. психол. наук . – М., 1990. – 220 с.

10. *Сидорова, Т. Н.* Психологические условия воспитания социальной ответственности в раннем юношеском возрасте /: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Н. Сидорова. – М., 1988. – 178 с.

11. *Фельдштейн Д.И.* Психологические условия ускорения процесса личностного, в том чичсле и профессионального самоопределения подростков /Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. науч. тр. / редкол.: М.Р. Гинзбург, Л.А. Радзиховский. М.: Изд. АПН СССР, 1987. С. 4-17.

12. *Фельдштейн Д.И.* Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // в кн.: Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

13. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство «МОДЕК», 2005.Т.1.586 с.

14. *Шамшикова Е.О.* Особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте (межнациональные различия) // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 178-185.

15. *Brockett, R. G.* Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice / R. G. Brockett, R Hiemstra. London : Routledge ; New York : Routledge, 1991. 235 p.

16. *Rogers, C. R.* Freedom to learn for the eighties / C. R. Rogers. Columbus : Charles E. Merrill, 1983. 313 p.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ

Дик Олеся Эдуардовна

студент гуманитарного института североведения ФГБОУ ВО
«Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск
E-mail: olesya.dik.80@mail.ru
Научный руководитель: Наумова Мария Вадимовна, к. псх. н., доцент

Аннотация: в статье представлены основные причины важности развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, рассмотрены характерные для эмоциональной сферы подростков особенности, описаны наиболее продуктивные методы развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: подросток, эмоциональный интеллект, развитие, эмоциональная сфера, методы.

На современном этапе развития общества человек встречается с необходимостью постоянного взаимодействия с другими людьми. Неоспоримо, что успешность личности зависит от знаний, умений, навыков, эрудиции, то есть от уровня общего интеллекта. Но, также, в последнее время все большее число ученых подчеркивают значимость эмоционального интеллекта в структуре социальных способностей человека.

Прежде чем перейти к понятию эмоциональный интеллект, целесообразно отметить, как эмоции понимаются в зарубежной и отечественной науке. С точки зрения зарубежной психологии эмоции определяются как психические процессы, сильно мотивированные переживания, организующие поведение (В. К. Вилюнас, З. Фрейд, Р. Рейковский, К.Э. Изард). Эмоции не развиваются само по себе, они формируются в ходе человеческой деятельности, приобретают сложно обусловленный характер (С.Л. Рубинштейн, П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев) [7, С. 37].

П. Сэловей и Д. Майер, авторы первой работы, посвященной изучению эмоционального интеллекта, определяют его как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управлять эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [12, С. 4].

Д. Гоулмен, продолжая рассматривать сущность эмоционального интеллекта, отметил, что «эмоциональный интеллект есть способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы исполь-

зовать полученную информацию для реализации собственных целей», что исключительно важно для умения приспосабливаться к различным жизненным ситуациям [12, С. 4]. Д. Гоулмен также описал базовые составляющие эмоционального интеллекта, такие как эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций других людей, поддержание взаимоотношений.

По мнению зарубежных и отечественных ученых, сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта является подростковый возраст. Рассмотрим основные причины важности развития эмоционального интеллекта у подростков.

Во-первых, ведущим видом деятельности подростков является личное общение со сверстниками, которое не может эффективно протекать без учета эмоционального компонента.

Во-вторых, подростковый возраст имеет специфические особенности, связанные с развитием эмоционально-волевой сферы, а именно: возникновение рефлексии, ведущей к развитию самоанализа, появление особого интереса к своим переживаниям, стремление к самоутверждению, противопоставление себя окружающим, увеличение числа конфликтов с ними. Именно переходный возраст с его обостренным отношением к социальной сфере и собственному «Я» очень интересен в плане изучения эмоций.

В-третьих, в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования установлены требования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Некоторыми из них являются сформированность мотивации обучающихся к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, социальные компетенции, способность ставить цели и строить жизненные планы.

В-четвертых, одним из надпрофессиональных навыков современного общества является работа с людьми. Данный навык предполагает умение продук-

тивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности и эффективно разрешать конфликты.

Отсюда следует заключение о важности и необходимости развития составляющих эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, таких как эмоциональная осведомленность (осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций); управление своими эмоциями; самомотивация (управление своим поведением, за счет управления эмоциями); эмпатия; распознавание эмоций других людей.

Теоретический анализ работ зарубежных и отечественных авторов свидетельствует о том, что на сегодняшний день существует несколько моделей эмоционального интеллекта. Дж. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первому типу относится их собственная модель, где эмоциональный интеллект рассматривается как когнитивная способность. Ко второму типу относятся модели, рассматривающие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик (модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Д.В. Люсина).

Подростковый возраст – период завершения детства. Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как «центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности» [10, С. 245].

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе границы подросткового возраста четко не установлены, так как у каждого подростка они индивидуальны. Так, Д.Б. Эльконин, называет «подростничеством» период от 11 до 17 лет, и подразделяет его на две фазы (основываясь на критерии смен ведущих форм деятельности): средний школьный возраст от 11 до 15 лет, старший школьный возраст от 15 до 17 лет [11]. Согласно точке зрения Л.С. Выготского, пубертатный возраст – это период, который продолжается с 14 до 18 лет [3]. А.В. Петровский устанавливает границы подросткового периода между 11-12 и 14-15 годами [9]. В своей работе мы будем придерживаться классификации

А.В. Петровского и соотносить границы подросткового периода с обучением детей в V-IX классах средней школы.

Психологическим симптом начала подросткового возраста является чувство взрослости. Д.Б. Эльконин определяет чувство взрослости как «новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [11, С. 277]. В подростковом возрасте возникает повышенный интерес к внутреннему миру других людей, к чувствам и переживаниям. Элементы взрослости проявляются в результате перестройки организма, самосознания, отношений с другими людьми, способов взаимодействия с ними, интересов, содержания морально-этических норм. Д.Б. Эльконин отмечает, что «главным содержанием чувства взрослости выступают морально-этические нормы поведения» [11, С. 279].Также, автор выделяет морально-этический «кодекс», присущий подростковому возрасту и отмечает его основные требования, а именно: «уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во всем, доверие и верность в дружбе» [11, С. 279].

В подростковом возрасте возникает важнейшее новообразование – новый уровень самосознания. Первым в детской психологии возникновение самосознания в качестве центрального новообразования всего подросткового периода выдвинул Л.С. Выготский. Особенность детей подросткового возраста – возникновение интереса к себе и размышлений о себе, потребность в знании собственных особенностей. Формирование самосознания подростка заключается в том, что он постепенно начинает выделять те или иные качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать их и осмысливать [2]. Таким образом, чувство взрослости – это особая форма самосознания как социального сознания.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте, по мнению Д.Б. Эльконина, является личное общение. Учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на второй план. В общении со сверстниками подростки проигрывают различные стороны человеческих

отношений, строят взаимоотношения и реализуют стремление к глубокому взаимопониманию. В ходе личного общения у подростков оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее. Общение позволяет подростку сравнивать себя со сверстниками и вырабатывать самооценку. Круг сверстников играет основную роль в социальном развитии подростка, т.к. различные перемены в жизни они стремятся обсудить с теми, кто переживает подобные чувства.

В рамках развития эмоционального интеллекта у подростков следует рассмотреть особенности эмоциональной сферы в данном возрасте.

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. У подростков улучшается вербальное обозначение базовых эмоций страха и радости. Длина словаря синонимов, обозначающих базовые эмоции, увеличивается до шести-семи (А.Г. Закаблук). Знания об эмоциях становятся более опосредованными отношениями к этим эмоциям (К. Изард) [8].

И.П. Ильин выделяет характерные для эмоциональной сферы подростков особенности: очень большая эмоциональная возбудимость; большая устойчивость эмоциональных переживаний; повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющаяся в тревожности (это связано с появлением интимно-личностных отношений с человеком, вызывающим различные эмоции); противоречивость чувств; возникновение переживания не только по поводу оценки подростков другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у них в результате роста их самосознания; сильно развитое чувство принадлежности к группе; предъявление высоких требований к дружбе, в основе которой лежит общность интересов, нравственных чувств; проявление гражданского чувства патриотизма [8].

И.Н. Андреева отмечает, что развитие эмоционального интеллекта подростков является важным фактором адаптации в социальном окружении [1].

Под развитием эмоционального интеллекта мы будем понимать целенаправленное воздействие на его структурные компоненты с целью достижения их гармоничного сочетания.

Развитие эмоционального интеллекта можно рассматривать в двух аспектах: в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к понимаю и управлению эмоциями и в контексте целенаправленного воздействия на развитие компонентов эмоционального интеллекта [4]. В подростковом возрасте развитие эмоционального интеллекта затруднено без создания специальных программ.

А.В. Дегтярев отмечает: «к разработке программ развития эмоционального интеллекта выдвигается ряд требований. Во-первых, такие программы должны базироваться на серьезной теоретической основе, а их цели фокусироваться на основных компонентах эмоционального интеллекта. Во-вторых, каждая программа должна включать в себя список ключевых умений, приобретаемых в конечном итоге участниками» [5, С. 250].

Сторонники развития эмоционального интеллекта утверждают, что в школе необходимо проводить специальное обучение, направленное на развитие эмоциональной компетентности.

Подобное «эмоциональное образование» может осуществляться как через прямое обучение, так и через создание определенного психологического климата, вовлечение учеников, учителей и родителей в совместную деятельность.

Разработка программы по развитию эмоционального интеллекта предполагает ориентацию на положения конкретных теорий и подходов в соответствии с общей концептуальной моделью исследования. В современной психологической практике становится возможным использование различных теорий и подходов.

С.П. Деревянко отмечает, что «наиболее продуктивными методами развития эмоционального интеллекта являются: игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы» [6, С. 83].

Игровые методы представляют собой набор специально подобранных упражнений и заданий. Игры могут быть направлены как на общие цели, так и на частные.

Методы арттерапии включают совокупность техник, основанных на изобразительном искусстве и творческой деятельности. В контексте развития эмоционального интеллекта метод арттерапии позволяет развивать навыки управления эмоциональной сферой.

Психогимнастика включает в себя упражнения, позволяющие выражать переживания, эмоциональные состояния с помощью невербальных средств общения. Психогимнастика стимулирует развитие эмоционального «языка тела».

К методам поведенческой терапии относятся: тренинг релаксации, функциональный тренинг, имаго-метод. Методы поведенческой терапии направлены на формирование поведенческих стереотипов. Так, метод релаксации направлен на овладение способами саморегуляции; функциональный тренинг основан на стимулировании уверенности в себе; имаго-метод предполагает научение адекватному реагированию в трудных жизненных ситуациях.

Дискуссионные методы являются способом активизации для коллективного обсуждения определенной проблемы [6].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Существует несколько ключевых моделей эмоционального интеллекта, которые, в свою очередь, подразделяются на модели способностей (эмоциональный интеллект рассматривается как когнитивная способность) и смешанные модели (эмоциональный интеллект рассматривается как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик).

2. В структуре эмоционального интеллекта выделяются следующие составляющие: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций других людей, поддержание взаимоотношений.

3. Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта, так как ведущей деятельностью является личное общение.

4. Для развития эмоционального интеллекта у подростков эффективно использование специально разработанных программ, ориентированных на по-

ложения конкретных теорий и подходов в соответствии с общей концептуальной моделью исследования. Наиболее продуктивными методами развития эмоционального интеллекта являются: игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы.

Литература

1. *Андреева, И.Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. - № 5. – С.57-65.
2. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400с.
3. *Выготский, Л.С.* Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008с.
4. *Даукша, Л.М.* Развитие эмоционального интеллекта старшеклассников / Л.М. Даукша, Л.Л. Купреева // Вестник ГрГУ. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2010. - № 3. – С. 133-137.
5. *Дегтярёв, А.В.* Конструирование тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта у подростков с отклоняющимся поведением / А.В. Дегтярёв // Психологическая наука и образование. – 2013. - № 3. – 244-253.
6. *Деревянко, С.П.* Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С.П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. - № 2. – С. 79-84.
7. *Наумова, М.В.* Эмоциональная гибкость как предмет психологического исследования/ М.В. Наумова, Н.Н. Колмогорцева // Проблемы эмоционального интеллекта в современном психолого-педагогическом пространстве. В 2-х ч. Ч. 2: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26-27 апреля 2012 г. / Шадр. гос. пед. ин-т ; Шадринск, 2012. – 216 с. – С. 36-41
8. *Ильин, Е.П.* Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
9. *Петровский, А.В.* Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288с.
10. *Шаповаленко, И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2004. – 349с.
11. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560с.
12. *Юркевич, В.С.* Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – 2005. – №3 (4). – С. 12-17.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ГИПЕРАКТИВНОСТИ И ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ

Жигулина Елена Антоновна

Магистрант БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г.Сургут. E-mail: EAJigulina@yandex.com,

Бостанджиева Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут.

Аннотация: В статье проводится анализ различных психологических подходов по вопросу детско-родительских отношений. Рассматривается важность хороших детско-родительских отношений в условиях воспитания семьей гиперактивного ребенка. Представ-

ляются конкретные цели в помощи родителям в воспитании гиперактивного ребенка. Указывается необходимость использования комплексного подхода ряда специалистов совместно с семьей в преодолении проблемы гиперактивности ребенка.
Ключевые слова: детско-родительские отношения, гиперактивность, СДВГ

Актуальность данного исследования определяется необходимостью поиска стратегии и содержания психологического консультирования родителей при воспитании детей с проявлениями гиперактивности. Трудности во взаимодействии с ребенком приводят к увеличению конфликтных ситуаций в семье, снижению самооценки родителей, к проблемам в профессиональной деятельности и ухудшению состояния ребенка.

Начало изучения проблемы гиперактивности положил немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман, впервые описав в 1845 году чрезвычайно подвижного ребенка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, дав ему прозвище - Непоседа Фил. Проблема гиперактивности детей рассматривается в работах С.С. Мнухина, Г.Е. Сухаревой, В.В. Ковалевой, Л.О. Бадаляна, Н.Н. Заваденко, А.М. Радаева, Ю.С. Шевченко, Л.А. Ясюковой и зарубежных врачей и ученых В. Дуглас, Б.Л. Бейкер, Р. Кэмпбелл, З. Тржесоглава и других [6].

Несмотря на большое количество исследований, проведенных в последние годы по вопросам гиперактивности, актуальными остаются проблемы изучения причин ее возникновения и вопросы психологического консультирования родителей, воспитывающих гипреактивных детей.

Целью нашего исследования является выявление эмпирических проявлений разных типов гиперактивности у детей, обоснование способов и средств консультативной деятельности, позволяющих актуализировать стратегии поиска ресурсов у родителей для преодоления негативных состояний. Объект исследования – изучение направлений консультативной деятельности, способствующих выявлению стратегии для преодоления затруднений у родителей при взаимодействии с гиперактивным ребенком.

Предмет исследования заключается в поиске способов и средств консультативной стратегии, позволяющей учитывать разнообразие типов затруднений у родителей, взаимодействующих с гиперактивными детьми.

Необходимость обращения к работе с родителями в практике консультирования детского развития впервые была декларирована в рамках психодинамического подхода. Важной заслугой психоаналитического направления является то, что его основатели обращали внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на различные виды психической травматизации в детском возрасте (З.Холл, А.Фрейд, К.Хорни). Сведения, полученные в работах Т.Адорно, В.Шутца, Дж.Боулби, Э.Эриксона, М.Эйнсворт и др., снискали широкую популярность и признание. Они подчеркивали важность ухода за детьми в раннем возрасте и гуманного к ним отношения [7].

В русле психоаналитического направления приобрела известность трехмерная теория интерперсонального поведения В.Шутца (1958). По его мнению, для каждого индивида характерны три межличностные потребности: а) потребность включения; б) потребность в контроле; в) потребность в любви.

Нарушение этих потребностей может приводить к психическим расстройствам. Сложившиеся в детстве поведенческие образцы всецело определяют способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. Это положение теории В. Шутца воспроизводит фундаментальное положение психоанализа об определяющей роли раннего детства в развитии личности [7].

Большой вклад в изучение взаимодействия родителей с детьми принадлежит представителям бихевиористского направления, делавшим основной упор на технику поведения и дисциплину ребенка. Работы практиков этого направления сосредоточены в основном на обучении родителей методике изменения поведения ребенка. Б. Бухер и О.И. Ловаас полагали, что та польза, которая получается в результате методов наказания, ничтожно мала по сравнению с очень часто возникающими негативными эмоциональными реакциями[5].

Гуманистическое направление принято рассматривать в русле концепций Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Ш. Бюллер, В. Франкла, Р. Мэя и многих

других. Важнейшими понятиями модели семейного воспитания Роджерс считал проявление искренних, истинных чувств (и позитивных, и негативных) всеми членами семьи, безусловное принятие своих чувств и чувств близких, преданность своему внутреннему «Я». По мнению Роджерса, увеличение принятия себя способствует увеличению принятия другого, и все это в конечном счете приводит к улучшению человеческих отношений [5]. Модификацию модели семейного воспитания с учетом закономерностей психического развития, разработанных представителями советской и российской психологии, представила Ю.Б. Гиппенрейтер. «Уроки общения» родителя с ребенком дают направление на такие важные родительские установки, как безусловное принятие, создание помогающей среды, эмпатийное слушание, осознанное отношение к своим родительским чувствам, конструктивным способам разрешения конфликтов и поддержание дисциплины. Особое внимание представителями данного направления уделяется умению слушать и понимать детей, при этом понимание рассматривается не просто как техника или использование правильных слов, а как модель взаимоотношений взрослого с ребенком [5].

В последнее время в отечественной психологии многие ученые все больше основываются на гуманистических принципах. Основой данного направления у нас явились идеи М.М.Бахтина о диалогической природе человеческого общения, человеческой личности [5]. Этот подход к изучению человека используется сейчас Л.А. Петровской, А.У. Харашем, Г.А. Ковалевым, О.Е. Смирновой, А.Ф. Копьевым и другими.

Ребенок с СДВГ – это особый опыт взаимодействия для всей семьи. Ребенок требует постоянного внимания, присмотра, неподатлив, перечеркивает своим поведением все ожидания родителей, что приводит к фрустрации и разочарованиям, переживаемым семьей.

В разных странах подходы к лечению и коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) и доступные методы могут отличаться. Однако большинство специалистов считают наиболее эффективным комплексный подход, который сочетает в себе несколько методов, индивидуально по-

добранных в каждом конкретном случае. Используются методы модификации поведения, психотерапии, педагогической и нейропсихологической коррекции. Лекарственная терапия назначается по индивидуальным показаниям в тех случаях, когда нарушения со стороны когнитивных функций и проблемы поведения у ребенка с СДВГ не могут быть преодолены лишь с помощью немедикаментозных методов. Коррекция синдрома дефицита внимания и гиперактивности включает приемы семейной и поведенческой терапии, обеспечивающие лучшее взаимодействие в семьях с детьми, страдающими СДВГ.

Семья является основной средой жизни ребенка и определяющим фактором формирования его личности, а соответственно и его будущего. И это, без сомнения, особенно относится к ребенку с СДВГ – для него семейный опыт является, действительно, решающим [9]. Детско-родительские отношения являются фундаментом всех других социальных связей ребенка [5].

Процесс психологического консультирования родителей по проблеме взаимодействия с гиперактивным ребенком может выстраиваться на основе принципов и закономерностей технологии социального взаимодействия. Программа и содержание технологии являются комплексом активных методов включения родителей в педагогический процесс. Этот процесс может развиваться как устойчивое долговременное сотрудничество, в которое включены психолог, педагог, гиперактивный ребенок и его родители[2].

С точки зрения О.И. Романчука, улучшение детско-родительских отношений ведет к стабилизации эмоционального состояния ребенка и уменьшению вторичных коморбидных расстройств (в частности, поведенческих, тревожных, депрессии), более положительной самооценки ребенка [9].

Автор определяет следующие цели помощи родителям, воспитывающих гиперактивного ребенка:

1. Помочь родителям понять своего ребенка и обусловленные СДВГ особенности его поведения.

2. Помочь родителям наладить отношения с ребенком.

3. Помочь родителям в разработке дополнительных, «компенсирующих»

стратегий управления поведением ребенка с целью уменьшения проблем в поведении и улучшения функционирования.

4. Помочь родителям в выборе и воплощении эффективных стратегий воспитания ребенка и обучении его жизненно важным социальным, учебным и другим навыкам, в развитии положительной самооценки ребенка, раскрытии его способностей и т.д.

5. Содействовать снижению уровня стресса у родителей, усилению чувства компетентности, росту самооценки, укреплению внутренних и внешних ресурсов семьи, супружеских и семейных отношений в целом [9].

Помочь родителям лучше понять своего ребенка и ситуацию в целом возможно путем последовательного психологического просвещения. Чтобы быть эффективными в своей родительской роли, родители должны быть компетентными и владеть современной информацией, касающейся воспитания детей с СДВГ [9]. Однако необходимо помнить, что негативные методы воспитания неэффективны у этих детей. Особенности их нервной системы таковы, что порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок, поэтому они не восприимчивы к выговорам и наказанию, но легко отвечают на малейшую похвалу [3].

При отсутствии серьезной семейной дисфункции, психологических трудностей у родителей и относительно легкой форме СДВГ наиболее экономичен групповой формат. Большим преимуществом групповой формы работы является возможность интерактивного проведения обучения с использованием примеров из реальной жизни других семей, совместно созданных стратегий, креативных идей и др.

Однако групповая форма работы подходит далеко не каждой семье. Значительная выраженность поведенческих проблем, наличие семейной дисфункции, психологических трудностей у родителей требуют индивидуального консультирования, которое часто выходит за рамки исключительно обучения методам поведенческой терапии и включает элементы семейного и индивидуального психологического консультирования [9].

Работа с родителями может проводиться в разных формах. Выбор зависит, прежде всего, от характеристик каждой семьи и ее индивидуальных потребностей. В процессе психологического консультирования родителям необходимо помочь понять, услышать и принять своего ребенка.

Теоретический анализ психологических подходов к процессу консультирования родителей по проблеме гипрактивности и дефицита внимания у детей позволяет сделать вывод, что представителями различных психологических подходов накоплен богатый опыт изучения и коррекции детско-родительских отношений. Полученные знания применяются при коррекции гиперактивности путем улучшения детско-родительских отношений.

Литература:

1. *Алешина Ю.Е.*Индивидуальное и семейное консультирование. Изд.2-е. М.: Независимая фирма «Класс»,2000. 208 с.
2. *Бостанджиева Т.М.*Апробация устойчивого интеграционного взаимодействия в процессе научного сопровождения программы развития школы // Международная научная школа психологии и педагогики. 2014.№6. С.146-148
3. *Брязгунов И.П., КасатиковаЕ.В.* Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. Институт Психотерапии, Москва, 2001. 45с.
4. *Гиппенрейтер Ю.Б.*, Общаться с ребенком. Как? Москва: АСТ, 2018 - 304с.
5. *Дубанова В.А.*Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. №5. С 64-68.
6. *Лохов М.И., Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А.*Нестандартный или «плохой хороший» ребенок. СПб, КАРО, 2011. 328с.
7. *Марковская И.М.* Психология детско-родительских отношений. Монография. Челябинск: ЮУрГУ, 2007. 91с.
8. *Овчарова Р.В.* Психология родительства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.«Академия»,2005. 368 с.
9. *Романчук О.И.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: Практическое руководство// пер. с укр. А. Секунда. 2-е изд. (эл.): Генезис; Москва; 2016 – 147с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ В АСПЕКТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Курочкина Ирина Александровна
старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург
E-mail: superquen@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности эмоционального благополучия детей дошкольного возраста во взаимосвязи с характером детско-родительских отношений в семье. Характер межличностных отношений в семейной системе, родительские установки по отношению к ребенку, обусловливают его личностное развитие.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное благополучие, эмоциональная лабильность, детско-родительские отношения, родительские установки.

Актуальные требования ФГОС Дошкольного образования приоритетной задачей ставят развитие гармонично развитой личности дошкольника. Это достигается созданием эмоционально-насыщенной, безопасной семейной и образовательной среды.

Эмоциональная сфера формируется в семье при непосредственном взаимодействии с родителями и ближайшим окружением. Ее становление и развитие зависит от эмоциональных условий, которые обеспечивает ребенку семейная система. Эмоциональное благополучие ребенка обеспечивается организацией благоприятной комфортной среды. В таких условиях ребенок приобретает уникальный индивидуальный жизненный опыт [1].

Роль детско-родительских отношений в тандеме «семья и школа» остается очень важной на протяжении онтогенетического развития личности. У детей с эмоциональными нарушениями (эмоциональным неблагополучием) преобладают такие отрицательные эмоции, как гнев, стыд, горе, страх, тревога, отвращение. Положительные эмоции проявляются редко, выражен высокий уровень тревожности и невротичности. Такие дети часто не умеют дифференцировать собственное эмоциональное состояние.

Научные понятия: эмоции, чувства, эмоциональные состояния, эмоциональное благополучие широко представлены в отечественной (Л.И. Божович, А.Я. Варга, Б.И. Додонов, К.Е. Изард, Е.П. Ильин, М.И. Лисина, Е.И. Рогов, Л.С. Славина, Ю.П. Строков и др.) и зарубежной психологии (М. Айнсворт, Дж. Боулби, Д. Винникотт, У. Джеймс, А. Маслоу, З. Фрейд, Х. Харлоу, К. Хорни, Э. Эриксон и др.). В их работах эмоциональное благополучие рассматривается как эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей, как биологических, так и социальных.

Осознание и регулирование эмоциональных состояний обусловлено развитием интеллектуальной сферы личности. В системе дошкольного воспитания, в семье большее внимание уделяется интеллектуальному развитию ребенка, а развитию

эмоциональной сферы – недостаточное внимание. В процессе воспитания детей начинают обучать культуре сдерживания чувств, еще до того, как они открывают для себя мир чужих и собственных эмоций. Это приводит к тому, что ребенок вообще не овладевает способами распознавания, узнавания эмоциональных проявлений. При этом, согласованное функционирование эмоциональной и интеллектуальной сферы личности, их единство могут обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности ребенка (А.В. Запорожец) [3].

Детско-родительские отношения являются важнейшей подсистемой семьи и рассматриваются как непрерывные, длительные отношения, опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя. При дисгармонии внутрисемейных отношений и негативном стиле семейного воспитания (гиперпротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность или недостаточность требований, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция и др.) у ребенка возникает разнополярное амбивалентное отношение к родителям, что оказывает неблагоприятное воздействие на эмоциональное благополучие ребенка [5].

Эмоциональное отношение к своей семье и эмоциональное принятие – это субъективная сторона отражения действительности. Отражение и восприятие ребенком отношения родителей порождает определенные чувства и эмоции, и, как следствие этого, у него возникает тот или иной способ реагирования и взаимодействия с родителями. Эмоциональное отношение ребенка к родителям мы рассматриваем как эмоционально благоприятное, эмоционально нестабильное и эмоционально неблагоприятное.

Наблюдение за детьми дошкольного возраста, беседы с воспитателями и родителями позволили определить актуальность обращения к данной проблеме: эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста возможно за счет создания педагогических условий, таких как организация предметно развивающей среды ДОО и совместной деятельности с родителями дошкольников, в снижение эмоционального напряжения в семейной системе.

Нами проведено эмпирическое исследование.

Цель исследования: изучить взаимосвязь эмоционального благополучия и особенностей детско-родительских отношений детей дошкольного возраста.

Объект: психологический феномен эмоциональное благополучие.

Предмет: взаимосвязь эмоционального благополучия и особенностей детско-родительских отношений ребенка дошкольного возраста.

Были выдвинуты следующие гипотезы: эмоциональное благополучие детей обусловлено характером детско-родительских отношений; существует взаимосвязи между компонентами эмоционального благополучия и особенностями детско-родительских отношений; существует различие в проявлении эмоционального благополучия в подгруппах детей с разной степенью участия родителей в развитии эмоциональной сферы ребенка.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: современные положения о сущности, структуре, функциях детско-родительских отношений: А.Я. Варга, Р.В. Овчарова, В. Сатир, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемилер и др.; концепции, обосновывающие необходимость психологического сопровождения семьи с целью обеспечения полноценного развития личности ребенка: Б.М. Битянова, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Т. Яничева; принципы гуманистической психологии и педагогики.

Теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что феномен эмоционального благополучия, с точки зрения структурного подхода рассматривается неоднозначно. Г.Г. Филиппова определяет следующие компоненты: эмоция удовольствия (неудовольствия) как содержание преимущественного фона настроения; переживание успеха (неуспеха) в достижении цели; переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы или физического дискомфорта; переживание комфорта в присутствии других людей и ситуациях взаимодействия с ними; переживание оценки другими результатов активности ребенка.

В своей работе мы придерживались структуры эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста Л.В. Доманецкой, которая выделяет четыре компонента: высокая самооценка; сформированный самоконтроль; ориентация на успех в достижении целей; эмоциональный комфорт в семье и вне семьи [2].

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретические – анализ научной и методической литературы; эмпирические – наблюдение, беседа, анкетирование, опрос, тестирование; математико-статистические методы (дескриптивный, сравнительный, корреляционный анализы). Нами были использованы методики для родителей: анкета-опрос для выявления представлений родителей об особенностях эмоционального развития ребенка (Е.И. Изотова). Автор выделяет следующие показатели: эмоциональный опыт ребенка; присутствие у ребенка фактора эмоциональной напряженности; эмоциональное поле ребенка; эмоциональный (модальный) стиль ребенка; экспрессивность (мимическая выразительность) ребенка. Также была использована анкета для родителей «Эмоциональное благополучие ребенка в семье» (С.А. Марченко). Для детей – методика исследования эмоционального состояния через изменение сдвига чувствительности по трем основным цветам (Э.Т. Дорофеева); методика «Лесенка» (В.Г. Щур), выявляющая особенности самооценки и соотношение реального «Я» и идеального «Я».

Исследование проводилось на базе детского сада № 22 «Рябинушка» г. Талица, в котором принимали участие 60 детей в возрасте 5-7 лет и их родители.

В ходе дескриптивного анализа группа была поделена на подгруппы с высоким (30 респондентов), средним (23) и низким уровнем родительских отношений (7).

Нами проведено анкетирование родителей с целью определения уровня участия родителей в эмоциональном развитии детей (анкета-опрос Е.И. Изотовой). В ходе исследования выявлено, что 50% родителей имеют высокую степень участия в эмоциональном развитии детей, 11,6% – низкий уровень. Родители соотносят эмоциональное благополучие в семье с любовью к детям (8,4% респондентов), 5% родителей указывают на то, что необходимо интересоваться деятельностью, увлечениями и переживаниями ребенка; 3,4% родителей испытывают устойчивую потребность во взаимном общении. Эмоциональное благополучие как нравственную атмосферу семьи определяют 3,4% респондентов; как наличие семейных традиций (дни рождения, посещение кино, театра и другие) – 1,6%; как выполнение обязанностей по дому – 1,6%.

На вопрос: «Как складываются у вашего ребенка взаимоотношения со взрослыми?» родители ответили следующим образом: 61,6% опрошенных считают, что благополучно, у 13,3%, – бывают конфликты, ребенок обижается на взрослых за то, что его наказывают, или что-то не разрешают – 25%.

Стиль компромисс в конфликтных ситуациях с ребенком используют 76,6% родителей, обращаются за помощью к другим членам семьи 13,4%.

На вопрос: «Как Ваш ребенок проявляет себя в отношении с другими детьми?» родители ответили так: уравновешенный – 23,3%, уступчивый – 8,3%, приветливый – 10%, склонный командовать – 6,6%.

С точки зрения родителей, благополучие семейных отношений – это эмоциональный тыл ребенка, облегчающий его жизнь в детском саду – 85%.

Результаты анкетирования родителей позволяют выявить проблемные зоны эмоционального благополучия детей. Это несогласованность требований к ребенку дома и в детском саду, нарушение режима дня, конфликты в семье, чрезмерная строгость родителей, наказание за малейшее неповиновение, боязнь ребенка сделать что-то не так, недостаток любви и ласки со стороны родителей, особенно матери.

Нами проведен дескриптивный анализ эмоционального состояния по сдвигу цветовой чувствительности, методика Э.Т. Дорофеева. Положительное эмоциональное состояние имеют 38,3% детей, нейтральное – 35%, отрицательное – 26,7%. Детям с негативным эмоциональным состоянием характерно доминирование сильных отрицательных эмоций от растерянности и психического дискомфорта до страха. Это может говорить о невключенности родителей в отношения с детьми; родители нетерпимы, склонны к аффективным выражениям отрицательных эмоций, к наказаниям и поучениям, что создаёт в семье состояние хронического психического напряжения, возникает скрытое чувство раздражения, обиды и недовольства.

По методике «Лесенка» выявлена заниженная самооценка более чем у 50% детей, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что родители имеют высокую степень участия в эмоциональном развитии детей, но существуют проблемные

зоны эмоционального благополучия – это чрезмерная строгость родителей, наказание за малейшее неповиновение. Все это способствует формированию заниженной самооценки ребенка и чувства вины.

Нами проведен сравнительный анализ по Т-критерию Вилкоксона, проводилось сравнение результатов в подгруппе родителей (переменная a) и детей (переменная b). Обнаружены высокозначимые различия ($p<0,00$) по шкалам в родительской выборке «Уровень родительских отношений», «Эмоциональное благополучие», «Отношения к ребенку» и шкалами, характеризующие эмоциональное благополучие ребенка: «Лабильность», «Характер эмоций», «Самооценка», выраженность признака выше в родительской подгруппе ($a>b$). Таким образом, чем больше родители принимают участие в эмоциональном развитии ребенка (шкала «Степень участия»), тем больше у ребенка проявляется устойчивое эмоциональное состояние, больше положительных эмоций испытывает ребенок и у него формируется адекватная самооценка. Включенность родителей в эмоциональное развитие ребенка обусловливает эмоциональную устойчивость ребенка, у него формируется адекватная самооценка (шкала «Эмоциональное благополучие»).

Выявлены различия на высоком уровне значимости ($p<0,00$) по шкалам «Взаимоотношения» ($b>a$) и шкалами «Лабильность», «Характер эмоций», «Самооценка», в детской группе. Эмоциональная лабильность ребенка может быть обусловлена характером межличностных взаимоотношений в семье, негативным отношением взрослых, эмоциональной депривацией, не включенностью в дела ребенка, также это может оказывать влияние на уровень самооценки.

Высокозначимые различия ($p<0,00$) обнаружены между шкалой «Конфликт» и шкалами характеризующие эмоциональное благополучие ребенка: «Лабильность», «Характер эмоций». На среднем уровне значимости ($p>0,05$) обнаружены различия между шкалой «Конфликт» и шкалой «Самооценка» ($b>a$). Конфликты в семье обусловливают формирование эмоциональной нестабильности личности, заниженную самооценку, развитие негативного эмоционального фона у ребенка (печаль, грусть, тревога, напряженность, тоскливость до состояния растерянности).

Наличие эмоциональной неустойчивости, негативный эмоциональный фон и заниженная самооценка формируют неблагоприятное поведение в сфере межличностных отношений в семье и в группе детей в ДОО. Эмоциональная устойчивость и положительный характер эмоционального фона, а также адекватная самооценка способствуют развитию позитивных отношений со сверстниками.

Благоприятные детско-родительские отношения оказывают положительное влияние на формирование у ребенка позитивных отношений к сверстникам и взрослым, формирует более эмоционально устойчивую личность с адекватной самооценкой.

Таким образом, сравнительный анализ позволяет сделать вывод: эмоциональное благополучие детей обусловлено характером детско-родительских отношений, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Результаты корреляционного анализа. В связи с выдвинутой гипотезой о наличии взаимосвязей между особенностями детско-родительских отношений и компонентами структуры эмоционального благополучия нами проведен корреляционный анализ по критерию ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена положительная взаимосвязь между шкалой «Самооценка» и шкалой «Лабильность» ($r=0,018$, $p<0,01$) и отрицательная взаимосвязь между шкалой «Самооценка» и шкалой «Конфликтные ситуации в семье» ($r=-0,032$, $p<0,01$). Это может говорить о том, что развитие адекватной самооценки ребенка обусловливает эмоциональную устойчивость личности, конфликтные ситуации в семье способствуют формированию заниженной самооценки.

Выявлена положительная корреляция по шкалам «Характер эмоций» – «Лабильность» ($r=0,000$, $p<0,01$). Это говорит о том, что эмоциональная устойчивость личности ребенка взаимосвязана с положительным характером межличностных отношений в семье и отсутствием негативных переживаний.

Таким образом, важным условием эмоционального благополучия ребенка является любовь к нему, интерес к деятельности, к переживаниям, а также отсутствие конфликтов в семье.

Психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов семейной системы (индивидуальное и групповое) будет способствовать нормализации эмоционального фона в детско-родительских отношениях и эмоциональному благополучию ребенка.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. Москва: 2001. 464 с.
2. *Доманецкая Л.В.* Общение и эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста / Л.В. Доманецкая. Красноярск: гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2008. 164 с.
3. *Запорожец А.В.* Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / А.В. Запорожец: избр. психол. труды в 2-х т. Москва: Педагогика. Т.1. 2006. 210 с.
4. *Изотова Е.И.* Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. Москва: Академия. 2004. 288 с.
5. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. Москва: Гардарики. 2005. 320 с.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОЦЕССУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Нуйкина Елизавета Петровна
магистрант, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
e-mail: nuykina.elizaveta@mail.ru
Бостанджиева Татьяна Михайловна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут. *bost.vi@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается формирование самостоятельности детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторического и деятельностного подхода; процесс психологического консультирования в рамках интегративного направления; анализируются конкретные техники.

Ключевые слова: интегративный подход; техники: «Идеальный ребёнок»; «Активное слушанье», «АВС», «А что если?», релаксационные, психосоциальные игры; консультирование родителей детей с ОВЗ по вопросам воспитания самостоятельности.

Актуальность обусловлена необходимостью поиска стратегии и содержания психологического консультирования родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих низкий уровень самостоятельности. Родительская гиперопека ослабленного ребенка, сначала «вынужденная», потом закрепившаяся в качестве привычной модели воспитания мешает развитию эмоционально-волевой, познавательной сфер ребенка. Проблема состоит в выявлении противоречия детско-родительских отношений между желанием роди-

телей видеть своих детей уверенными, самостоятельными людьми, с одной стороны, и гиперопекой в воспитании- с другой.

Дети с ОВЗ нуждаются в особой помощи взрослых, однако определение степени необходимой помощи является важным условием в достижении поставленных задач развития ребёнка. Всегда существовала и остается востребованной проблема социальной адаптации детей с ОВЗ, проблема их подготовки к самостоятельной жизни и труду.

Анализируя теоретическую базу по вопросам формирования самостоятельности детей дошкольного возраста можно констатировать ряд существенных закономерностей. С.В. Теплюк отмечает, что «истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте, на стыке первого и второго годов жизни ребенка.[3]. Именно здесь берут начало пути формирования самостоятельных действий и умений, постепенно усложняющихся в игре и занятиях, в восприятии окружающего и в общении». В своём исследовании к закономерностям развития самостоятельности детей дошкольного возраста мы подходили с позиции культурно-исторического и деятельностного подходов. Истоки проявления самостоятельности наблюдаются в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева является периодом «первоначального фактического складывания личности». Согласно теории, А. Н. Леонтьева, основной движущей силой развития является активность самого ребенка, реализуемая в различных видах деятельности. [2]. Дальнейшее развитие самостоятельности связано с освоением ребенком разных видов деятельности – игровой, трудовой, продуктивной. Так игра способствует развитию активности и инициативы, в трудовой деятельности заложены благоприятные возможности для формирования целенаправленности и осознанности действий, настойчивости, в продуктивных видах деятельности формируются независимость ребенка от взрослого, стремление к поиску адекватных средств самовыражения.

Каждая деятельность, в которую включён ребёнок, оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности. Игра способствует развитию активности и инициативы, потому что создаёт положительный

эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно (Д. Б. Эльконин). [5].

Несмотря на то, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, значимость её не снижается и впоследствии Л. С. Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность дошкольников. Л. С. Выготский видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу, определяющую «зону ближайшего развития».

Проблема развития самостоятельности детей до сегодняшнего дня так и не нашла в реальной практике дошкольного образования своего решения. С.Л. Рубинштейн писал о том, что изучение психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что в отечественной науке нет единого понимания сущности самостоятельности, определения ее места в структуре личности и твердых рекомендаций по ее формированию [1].

Мы считаем, что консультирование родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, целесообразней строить с учётом следующих характеристик: индивидуальных особенностей формирования самостоятельности ребёнка; типа детско-родительских отношений; опоры на систему детской деятельности, которая обеспечивает мотивационную связь разных видов деятельности; особой организации совместной деятельности детей и взрослых, которая становится рабочим инструментом для приобретения ребенком практического опыта реализации той или иной деятельности и т. п. [4].

Кроме того, консультативный процесс родителей, испытывающих затруднения при воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста с ОВЗ, будет опираться на интегративный подход, включающий в себя техники и технологии различных направлений психологических школ. Так, например, техника «АВС»когнитивно-бихевиорального направления способствует систематизации мыслей, чувств, поступков, ощущений некоторых родителей, что даёт клиенту ощущение «нормальности», адекватной реакции на жизненные обстоятельства. Арт-терапевтические методы берут своё начало в психоаналитиче-

ском направлении и создают предпосылки для самоопределения, раскрытия и осознания переживаний. Адлерианское направление позволяет изменять ошибочную мотивацию, восприятие целей родителей в отношении ребёнка с ОВЗ, характеризующим низким уровнем самостоятельности. Техника «Активное слушанье» даёт возможность понять состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приёмов участия в беседе. Техника «Идеальный ребёнок», гуманистического направления помогает принять ребёнка и найти ресурсы. Техника А. Бека «А что если?» рационально-эмотивной терапии направлена на выявление иррациональных установок и реконструкцию системы убеждений клиента. Поведенческие методы терапии, психосоциальные игры (Г. Хорн), ориентированы на тренировку ассертивного поведения. Телесно-ориентированное направление помогает переключать эмоции на тело, чувства на ощущения (релаксационные техники) и т.д.

Интерпретируя модели психологического консультирования можно сделать вывод о том, что при интегративном подходе психологическая помощь родителям по вопросам воспитания самостоятельности детей с ОВЗ рассматривается как «механизм», состоящий из многих методологических систем, которые зависят друг от друга и не могут в русле данного подхода быть самостоятельными. В консультативном процессе интегративный подход является продуктивным, эффективным, учитывает разные категории родителей и предоставляет возможность максимально соблюдать принципы консультанта.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова- М.: Педагогика-Пресс, - 1999. – С. 536.
2. *Красникова, А.Н.* Воспитание инициативы и самостоятельности детей / А.Н. Красникова, А.К. Князькина, К.М. Огонькова. В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. - 2015. С. 153-156.
3. *Микерина, А.С.* Теоретические обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста / А.С. Микерина. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 77–81.
4. *Ткачёва В.В.* Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование.- М., 2014.
5. *Эльконин Д.Б.* Детская психология // Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – С. 384.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАГРУЗКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СТРЕССОВЫЙ ФАКТОР

Михайлова Надежда Леонидовна,
магистрант, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут;
методист, МБОУ СОШ №15, ХМАО-Югра, г. Сургут
Швейд Елена Николаевна
воспитатель, МБОУ «Нижнесортымская СОШ» филиал «Тром-Аганская НШДС», ХМАО-Югра, Сургутский район
магистрант, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут;
E-mail: nadimikhailova@mail.ru, elenashveyd@mail.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы изучения влияния стресса на учебную деятельность обучающихся начальной школы из числа коренных малочисленных народов Севера, выявляются компоненты стресса у обучающихся в период учебной деятельности, приводятся примеры использования таких методов в образовательном учреждении.

Ключевые слова: психическая нагрузка, стресс, учебная деятельность, коренные малочисленные народы Севера.

Сегодня, в век новых информационных технологий, значительно расширилась степень влияния окружающего мира на подрастающее поколение. Сейчас многие говорят о пагубном влиянии компьютерных технологий на хрупкое сознание воспитанников. Развитие стресса в экстремальных условиях учебной деятельности может быть связано также с возможностью, ожиданием, угрозой воздействия разнообразных раздражителей психологической (личностной), организационной и, прежде всего, информационной природы. На этом основании данное состояние можно считать типичной формой стресса.

Информационно-когнитивные основания специфики учебной деятельности, роль их причинно-следственных отношений в обеспечении ее эффективности определяют необходимость рассмотреть возможность и целесообразность выделения такой специфической формы профессионального и психологического стресса как стресс младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера. Источником развития, которого служат внешние сообщения, информация о текущем или предполагаемом воздействии неблагоприятных событий, их угрозе или «внутренняя» информация в форме прошлых представлений и воспоминаний о травмирующих психику событиях, ситуациях и их последствиях, сопровождающихся негативными реакциями, свойственными стрессу [1].

Актуальность данной статьи обусловлена наличием в информационном обществе действия разных стрессогенных факторов – социальных, психологических, физических, экологических, информационных, что приводит к резкому увеличению числа психических и психосоматических заболеваний, снижению адаптивных функций младшего школьника из числа коренных малочисленных народов Севера.

Особый аспект в исследуемой проблеме приобретает учебная, интеллектуальная деятельность и развитие стрессовых состояний.

Проблема исследования определяется еще и тем, что учебная деятельность младшего школьника из числа коренных малочисленных народов Севера в школе связана с периодическим, иногда довольно длительным и интенсивным воздействием экстремальных значений социальных, экологических факторов, которое сопровождается негативными эмоциями, перенапряжением физических и психических функций, деструкцией деятельности. Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием указанных факторов у младшего школьника, является психологический стресс. Развитие стресса в экстремальных условиях учебной деятельности может быть связано также с возможностью, ожиданием, угрозой воздействия разнообразных раздражителей психологической, организационной и, прежде всего, информационной природы. На этом основании данное состояние можно считать типичной формой стресса [6].

В современной научной литературе термин «стресс» используется, по крайней мере, в трех значениях. Во-первых, понятие стресс может определяться как любые внешние стимулы или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение. В настоящие время в этом значении чаще употребляются термины «стрессор», «стресс-фактор». Во-вторых, стресс может относиться к субъективной реакции и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения; это состояние интерпретируется как эмоции, оборонительные реакции и процессы преодоления (coping processes), происходящие в самом человеке. Такие процессы могут содействовать развитию и совершенствованию функциональных систем, а также вызы-

вать психическое напряжение. Наконец, в-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое требование или вредное воздействие. Именно в этом смысле В. Кеннон и Г. Селье употребляли этот термин. Функцией этих физических (физиологических) реакций, вероятно, является поддержка поведенческих действий и психических процессов по преодолению этого состояния [4, 5].

Стресс определяется как событие или условие в физическом или социальном окружении, которое ведет к принятию мер по избеганию, агрессии, принятию решения об устранении и ослаблении угрожающих условий. Такое понятие как «стрессоры» подобно понятию опасность, угроза, давление, конфликт, фрустрация и экстремальная ситуация.

Таким образом, отсутствует точное определение стресса, а различные попытки исследователей в этом вопросе «все еще фрагментарны и неопределенны» [5].

Психологический стресс как особое психическое состояние является своеобразной формой отражения субъектом сложной, экстремальной ситуации, в которой он находится. Специфика психического отражения обусловливается процессами деятельности, особенности которых (их субъективная значимость, интенсивность, длительность протекания и т. д.) в значительной степени определяется выбранными или принятыми ее целями, достижение которых побуждается содержанием мотивов деятельности.

В процессе деятельности мотивы «наполняются» эмоционально, сопрягаются с интенсивными эмоциональными переживаниями, которые играют особую роль в возникновении и протекании состояний психической напряженности.

Простого указания на обязательное участие эмоций в генезисе и протекании психической напряженности недостаточно для понимания их места в структуре соответствующих состояний. В работе раскрывается их роль в отражении условий, в которых совершается деятельность, и в осуществлении регуляции этой деятельности.

Анализ работ ряда исследователей, изучавших состояние психической напряженности, позволяет определить его как неспецифическую реакцию активации организма и личности в ответ на воздействие сложной (экстремальной) ситуации, которая зависит не только от характера экстремальных факторов, но и от степени адекватности и восприимчивости к ним организма конкретного человека, а также от индивидуальных особенностей личностного отражения ситуации и регуляции поведения в ней [1,2,3].

Требуется обратить внимание на тот факт, что четкого смыслового и феноменологического разграничения понятий «психологический стресс» и «психическая напряженность» исследователи не приводят. Более того, подавляющее их большинство эти понятия употребляют как синонимы, характеризующие особенности психических состояний в сложных условиях деятельности.

Следовательно, развитие стресса у младшего школьника из числа коренных малочисленных народов Севера связано не только с особенностями его рабочего процесса, но и с самыми различными событиями в его жизни, с разными сферами его деятельности, общения, познания окружающего мира.

Современная учебная деятельность младшего школьника связана с большими перегрузками и стрессами. Ключевая роль в процессе управления стрессами принадлежит контролю над их уровнем, построенному на отслеживании характерных признаков стресса. Хотя стресс проявляется внешне на телесном и поведенческом уровне, часто бывает невозможно только по внешним признакам определить наличие стрессового состояния, так как напряжение у некоторых даже в критические моменты может быть не выраженным. Изменения в результате стресса проявляются во всех сферах психики школьника. В эмоциональной сфере возникает чувство тревоги, обостренное восприятие значимости происходящего. В когнитивной – восприятие угрозы, оценка ситуации как неопределенной, осознание опасности ситуации. В мотивационной сфере происходит резкая мобилизация или полная демобилизация всех сил и ресурсов. В поведенческой сфере – изменение привычных темпов и ритма учебной деятельности, появление «зажатости» в движениях. Все эти изменения имеют не-

что общее: для всех них характерно изменение интенсивности процессов учебной деятельности.

Таким образом, чтобы подтвердить гипотезу работы, о негативном влиянии стресса на учебную деятельность младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера, было проведено исследование.

В качестве экспериментальной базы нами были выбраны ученики начальной малокомплектной школы МБОУ «Нижнесортымская СОШ» филиал «Тром-Аганская начальная школа – детский сад». Количество детей, участвовавших в исследовании, - 14 человек.

Исследование проходило в два этапа и предполагало выявление уровня тревожности у младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера в начале первой учебной четверти и в конце второй учебной четверти.

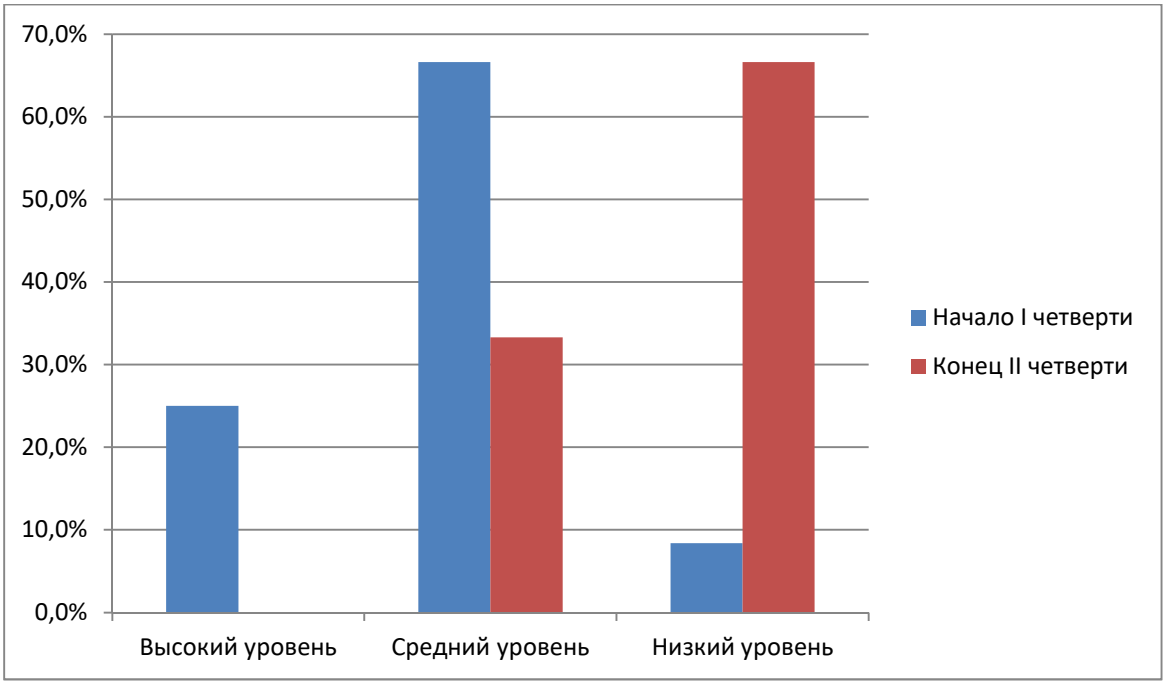
Для решения поставленных задач нами была использована проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. М. Прихожан), с её помощью был выявлен общий уровень школьной тревожности учеников на каждом этапе исследования.

Большое значение для управления стрессами на личном уровне имеет знание особенностей собственной психики. Известно, что в зависимости от личных особенностей, реакция каждого человека на стресс является весьма специфической. Для решения поставленной задачи исследования младшим школьникам из числа коренных малочисленных народов Севера было предложено узнать личную шкалу проявления тревожности.

Результаты проведенной проективной методики для диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан в рамках мониторинга влияния стресса на учебную деятельность обучающихся из числа коренных малочисленных народов Севера.

№	Ф.И.О.	Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. М. Прихожан)	
		В начале I четверти	В конце II четверти
1.	Артем А.	средний	низкий
2.	Давид Е.	средний	низкий
3.	Саша З.	средний	низкий
4.	Костя К.	высокий	средний
5.	Кирилл Г.	высокий	средний
6.	Дима К.	средний	низкий
7.	Коля С.	средний	средний
8.	Саша Я.	низкий	низкий
9.	Даша Е.	средний	низкий
10.	Слава К.	высокий	средний
11.	Семен С.	средний	низкий
12.	Венера С.	средний	низкий
Итого		**Высокий – 3 (25%)** **Средний – 8 (66,6%)** **Низкий – 1 (8,4%)**	**Высокий – 0** **Средний – 4 (33,3%)** **Низкий – 8 (66,6%)**

Динамика изменения уровня школьной тревожности в рамках проведения программы мониторинга представлена в следующей диаграмме.



Анализ полученных результатов показал, что в основном, у всех младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера, за исключением одного человека (высокий – 3 (25%), средний – 8 (66,6%)), в начале проведения исследования был выявлен средний или высокий уровень личностной тре-

вожности, это обуславливается началом учебного года, наличием стрессовых ситуаций, связанных с возобновлением учебной деятельности. Однако после комплекса проведенных мероприятий удалось снизить уровень личностной тревожности (высокий – 0, средний – 4 (33,3%), низкий – 8 (66,6%)).

Проведенный анализ результатов исследования проблемы стресса у младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера показал, что характерной особенностью процесса обучения при решении учебных задач является периодическое возникновение проблемных (непривычных) ситуаций и воздействие неблагоприятных, экстремальных экологических и информационных факторов, которые приводят к развитию у младшего школьника психической напряженности и психологического стресса.

Анализ результатов информационного стресса свидетельствует о том, что в его основе лежат информационно-когнитивные процессы, отражающие реальные и воображаемые условия стрессогенных ситуаций. Наличие конкретных рабочих причин возникновения этого состояния, связанных с информационными особенностями учебной деятельности (полимодальность сигналов, различные формы кодирования сообщений, вероятностная структура сигналов, значимость ситуаций, совмещенная деятельность и многие другие). Роль когнитивных процессов в развитии психологического стресса, его проявления не только в вегето-соматических и биохимических реакциях организма, но и в познавательной сфере, а также специфические для каждого вида учебного процесса нарушения работоспособности подростка позволяют выделить особую форму профессионального и психологического стресса - информационный стресс в учебной деятельности.

Приведенные материалы изучения механизмов развития информационного стресса позволили рассматривать процессы когнитивной регуляции этого состояния как системную категорию. Системообразующим фактором этого процесса является соотношение субъективных оценок степени экстремальности ситуации и способности ее преодоления, купирования, которые отражаются в чувстве тревоги, страха.

В процессе работы над проблемой было изучено влияние информационного стресса на учебную деятельность младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера, выявлены его основные уровни и компоненты в период учебной деятельности, проведено исследование, по результатам которого нами были разработаны методические рекомендации, способствующие преодолению влияния стресса на учебную деятельность младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера. Проанализированные материалы исследования и сформулированные на их основе выводы, позволяют говорить о негативном влияние стресса на учебную деятельность младших школьников из числа коренных малочисленных народов Севера и наличии способов его преодоления.

Литература

1. Бодров В. А. Информационный стресс. - М., 2004. - 382 с.
2. Бодров В. А., Обознов А.А., Турзин П. С. Информационный стресс в операторской деятельности. - М., 2008. - 124 с.
3. Васильева В. Личностные характеристики и состояние напряженности в трудовой деятельности // Психологическая напряженность в трудовой деятельности. - М., 2009. – С. 117
4. Занковский А. И. Психическая напряженность как свойство личности // Психическая напряженность в трудовой деятельности. - М., Наука, 2009. - С. 157
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. - М., Наука, 2003. - 135 с.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. - М., 2000. – С. 251

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Николаева Любовь Дмитриевна
магистрант, факультет магистерской подготовки
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия
e-mail: *lyubov_tarasova_love@mail.ru*
Морнов Константин Алексеевич
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия
Фалунина Елена Васильевна
доктор психологических наук, доцент ВАК, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия

Аннотация: в статье предлагается рассмотреть основные понятия толерантности, обсудить проблему формирования толерантности у школьников среднего звена, а также проанализировать практические результаты опытно-экспериментальной работы на предмет развития толерантности личности у школьников среднего звена современной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: толерантность, формирование толерантности подростков, проблемы формирования толерантности у школьников среднего звена.

Актуальность изучения реального уровня развития толерантности личности подростков, а тем более методов и технологий формирования и развития этого личностного качества в современной психолого-педагогической науке и образовательной практике [1] не вызывает сомнений. Сегодня всё большее распространение среди молодёжи получили недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации проникают в семью, школу. Из-за этого особенно актуальной становится проблема терпимого отношения к людям иной национальности, культуры. Поэтому, необходимо активизировать процесс поиска эффективных механизмов воспитания в духе толерантности [2]. Проблема толерантности достаточно молода как в России, так и в зарубежных исследованиях. Первые работы по этой теме появляются лишь в середине 1990-х годов.

Их авторами были Роберт Вандберг, Давид Камунгереми, Борба Мишель, Г. Оллпорт, В. Пол Фогт, а также некоторые университеты. Важным фактором мирового признания необходимости изучения данной проблемы стала Декларация принципов толерантности, утверждённая резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. Она провозглашает 16 ноября ежегодно отмечаемым Международным днём толерантности. Также данная декларация даёт международное определение понятию толерантности и противоположное ему – интолерантности [3].

В наше время не хватает той самой толерантности, иными словами терпимости, а именно взаимоуважения, благожелания по отношению друг к другу. Проблема терпимости затрагивает какой-то глубокий уровень подсознания, и никакие рационалистические доводы для осознания часто не действуют. Поэтому огромную важность сегодня для нашей страны имеет теоретическая и практическая разработка принципов, методов, форм и содержания нового, культурного образования, воспитания [4]. В Федеральном государственном образовательном стандарте прописано, что выпускник школы должен быть: 1)

любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; 2) осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества; 3) готовый к учебному сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательс-кую, проектную и информационную деятельность; 4) осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, выполняющий свои обязанности перед семьёй, обществом, государством, человечеством; 5) уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать. Все эти пункты, так или иначе, связаны с толерантностью, т.е. в школе, ученик должен научиться быть толерантным. Значит, формирование толерантности у школьников среднего звена очень важно.

Целью нашего опытно-экспериментального исследования являлось выявление возможности формирования и развития толерантности у подростков в условиях общеобразовательной среды.

Общая методологическая основа определялась основными общенаучными принципами: детерминизма, единства сознания и деятельности, активности, системности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Я. Рубинштейн и др.), а теоретическая база исследования ориентировалась на известные труды многих отечественных и зарубежных ученых.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Основной общеобразовательной школы №17», где приняло участие 16 подростков – учащихся восьмого класса.

В качестве психодиагностического материала исследования был подобран комплекс методов, отвечающий цели, задачам и логике исследования: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова), и методика диагностики «Обшей коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко).

Анализ научной литературы показал, что понятие «толерантность» в отечественной и зарубежной литературе рассматривается как отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, способности человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации.

В основных нормативных документах, таких как: 1) «Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости дискриминации на основе религии или убеждений», принятая на пленарном заседании 13 ноября 1981 года Генеральной Ассамблеей ООН. 2) «Декларация принципов толерантности», принятой и подписанной 16 ноября 1995 года 185 государствами - членами ЮНЕСКО, включая Россию, толерантность определяется «не только как моральный долг, но также, как и политическое и правовое требование».

Сегодня достаточно много разных взглядов исследователей на понятия толерантности, но в одном они схожи, что толерантность – это отношение к различию другого индивида. В процессе историко-культурного развития и становления философской мысли термин толерантность изменялся. Это естественное явление, так как менялось и само общество, и человеческие взаимоотношения.

Толерантность само по себе понятие многозначное оно широко используется в общественной жизни и в самых различных областях наук: философии, этике, политологии, педагогике, психологии, биологии, медицине и других науках [5]. Попытка теоретического анализа самого понятия толерантность предпринята О. Хёффе, Ю.А. Ищенко, Р.Р. Волитовой, И.В. Ксенофонтовым, В.А. Лекторским, И. Йовелом. Исследования Е.А. Ильинской, Л.В. Коломийченко, Ф.С. Пак, Н.А. Асташовой, М.В. Проблеме формирования толерантной личности посвящены исследования Г. Оллпорта, Г.А. Асмоловой, Г.У. Солдатовой, В.А. Тишковой, Е.Г. Луковицкой, Е.В. Селезневой, В.В. Бойко, К.А. Абдульхановой, Л.Г. Дикой, В.В. Семикиной, Л.М. Митиной и другие. Степанова и других направлены на изучение проблемы формирования толерантной личности в дошкольном возрасте.

Г. Олпорт в своей работе «Становление личности» отмечает, что есть два пути развития личности: толерантный и интолерантный. Антонимом толерантности здесь является интолерантность. Интолерантный человек характеризуется представлением о собственной исключительности, ощущением нависшей угрозы, стремлением переносить ответственность на других, сильной власти, гипертрофированной потребностью в порядке. Толерантный человека соответственно, хорошо знающего себя и поэтому признающего право других на личностные и индивидуальные особенности.

Толерантность – это такое свойство личности, в котором выражается отношение к миру в целом, к другим людям и к самому себе. Толерантность проявляется в ситуациях, где у каждого своего мнения, где взгляд людей не совпадают. В такие моменты толерантность является серединой между терпимостью и нетерпимостью. Человек в такие ситуации должен использовать интеллект. Интеллектуальные убеждения, компромиссы, доверия всё это лежит в основу толерантности [6].

В научных исследованиях российских учёных представлены экзогенные и эндогенные факторы, которые оказывают негативное и позитивное влияние на процесс воспитания толерантности у детей, подростков и молодёжи. К числу негативных факторов отнесены: отсутствие в обществе устоявшихся традиций многообразия мнений; развывшееся у людей в последнее время чувство национального унижения, связанное с русофобией – неприязненным и враждебным отношением к России и к русским людям; свойственные многим молодым людям эгоцентрические установки сознания, агрессивность, несдержанность, черты темперамента, негативные формы самоутверждения [7].

Очевидно, что особая роль в воспитании толерантности отводится образовательным организациям различного уровня, воспитательное пространство которых обладает существенным потенциалом для формирования готовности и способности обучающегося к толерантному общению и поведению в процессе диалога и сотрудничества обучающей и обучаемой стороны [8].

Проведённое нами эмпирическое исследование показало, что специально организованная целенаправленная работе педагогов с подростками по формированию и развитию такого личностного качества, как толерантность, имеет положительный результат и может быть призвана эффективной.

Так, на первом этапе работы, мы провели первичную диагностику, направленную на выявление уровня развития толерантности в среднем звене образовательного учреждения. В результате нами был собран массив фактического материала для дальнейшего анализа полученных данных, где было обнаружено, что высокий уровень толерантности имеют 4 человека – 25% обучающихся 8 класса; 7 человек – 44%, имеют высокий уровень интолерантности; 5 человек – 31% показали средний уровень развития исследуемого качества, что характеризуется как возможность проявления как толерантности, так и интолерантности, в зависимости от сложившейся реальной социальной ситуации развития.

Следующий этап работы представлял собой формирующий этап эксперимента, в процессе которого проводилась коррекционно-развивающая работа, основанная на специально разработанной программе по формированию и развитию толерантного поведения у подростков Е.С.Богдановой «Остаться собой».

Опытно-экспериментальную работу завершала повторная диагностика на предмет изучения уровня развития толерантности личности подростков среднего звена общеобразовательной школы. В результате контрольного этапа эксперимента было выявлено, что высокий уровень толерантности имеют 8 человек – 50% обучающихся; 5 человек – 31% показали средний уровень; и 3 человека – 19% высокий уровень интолерантности.

При осуществлении анализа фактических данных с применением математических методов обработки полученного материала, мы получили статистически значимые показатели реального повышения уровня развития толерантности личности подростков после включения последних в педагогически ценную работу по коррекционно-развивающей программе. Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического критерия знаков Оуэна.

Подводя итоги проделанной работы, важно отметить практическую значимость нашего исследования. В образовательной практике было обнаружено, что формирование и развитие толерантности личности, как значимого качества современного человека, способного и готового к коммуникациям в быстро меняющемся мире с поликультурным содержанием этно-, социо- и субкультурной направленности, возможно в условиях общеобразовательного учреждения. Соответствующие методы, методики и психолого-педагогические технологии могут быть использованы как широким кругом педагогов, как и узкими специалистами, работающими с детьми и подростками в системе общего и дополнительного образования. Так же результаты исследования могут быть востребованы при разработке практикоориентированных программ по поликультурному образованию и воспитанию школьников. Полученные работе выводы могут быть полезны педагогам в реальной работе со школьниками среднего звена общеобразовательной школы.

Литература

1. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф. Теоретические обоснования психологических механизмов развития толерантности личности в психологии // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 3 (12). Декабрь 2014.

2. Фалунина Е.В., Левченко Е.Г. Некоторые аспекты толерантности – новый взгляд на природу понятия. // Российский научный журнал. - 2013. - 3 (34). - С. 158-166.

3. Гусейнова Э.М. Основные подходы к изучению понятия толерантности в отечественной и зарубежной науке. М.: Молодой ученый. - 2014. - №21. – С. 626-629.

4. Фалунина Е.В., Чекмарева Т.Н. Пути решения проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего образования. // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: материалы XIII Межвузовской научной конференции 21 апреля 2014 года. – Братск: Изд-во БрГУ, 2014. – С. 208-214.

5. Кукушин В.С. Воспитание межнациональной толерантности. // Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. - Ростов на Дону - 2002. – С. 149-158.

6. Капто А. Толерантность в контексте концепций «Культуры мира». // Безопасность Евразии. - М. 2001. - С. 175-186.

7. Фалунина Е.В., Чекмарева Т.Н. Актуализация проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета Серия: Педагогика и психология. № 1 (16) 2014. С. 216-220.

8. Кленова М.В. Что нужно знать о толерантности. // Образование в современной школе. - 2003. – С. 13-17.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСТВА

Новоселова Виктория Евгеньевна,
бакалавр, «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск,
Колесник Елизавета Алексеевна,
бакалавр, «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск,
Научный руководитель: Галянт И.Г., к. пед. н., доцент
E-mail: galanti@bk.ru

Аннотация: В статье актуализируется роль психологической поддержки эмоционального развития личности ребенка дошкольного возраста посредством творчества. Детская творческая деятельность рассматривается как способ снятия эмоционального напряжения дошкольника.

Ключевые слова: психологическая поддержка, педагог, дошкольник.

На сегодняшний день ритм жизни современного человека пребывает в условиях постоянного эмоционального напряжения. Уже в дошкольном возрасте дети способны испытывать эмоциональные и интеллектуальные перегрузки, что для психики ребенка является довольно сложным испытанием. Дошкольный возраст является сензитивным периодом в развитии детской личности, он характеризуется повышенной чувствительностью ребенка к любым воздействиям со стороны других людей, в большей степени родителей и педагогов. Вывести ребенка из состояния эмоционального напряжения способна творческая деятельность. Творчество способно умиротворить, пробудить чувства расслабленности и спокойствия. Бердяев писал: «Творческий акт всегда есть освобождение и преодоление. В нем есть переживание силы. Обнаружение своего творческого акта не есть крик боли, пассивного страдания, не есть лирическое излияние. Ужас, боль, расслабленность, гибель должны быть побеждены творчеством. Творчество по существу есть выход, исход, победа» [1].

Вышеперечисленные положения обуславливают актуальность психологической поддержки эмоционального развития личности дошкольника посредством творчества. Так, И.Г. Галянт отмечает, что глядя на ребёнка, можно ясно представить микро- и макросистемы, являющиеся для него социально и психологически значимыми: его родителей, социальную среду, в которой он воспи-

тывается и растёт, культурно-досуговую среду, формирующую его духовные потребности [2].

В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие его позицию, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха, плохого отношения к себе со стороны педагогов и сверстников.

Учеными, такими как И. Б. Котова, В.А. Петровский, К. Роджерс, Э. Эриксон и др., установлено, что в этот период особую значимость приобретает психологическая поддержка ребенка, его способностей к познанию, творчеству, стремления к развитию, и к гармоничным отношениям со сверстниками, родителями и воспитателями.

А. Герт, К. Левин, Г.С. Салливан, В.В. Лебединский и др. отмечали, что психологическая поддержка имеет особую значимость для детей-дошкольников, имеющих проблемы развития.

На сегодняшний день термин «психологическая поддержка» имеет несколько определений. Наиболее распространенное из них это область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказания психологической помощи как отдельному человеку, так и группе или организации, непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, а также глубинных личностных проблем. Психологическая поддержка определяется нами, как совокупность психолого-педагогических и социально-психологических приемов и методов воздействия, с целью помощи человеку в самооптимизации его психоэмоционального состояния в ходе эволюции самосознания и способностей личности. Также мы признаем психологическую поддержку важнейшим фактором, который способен положительно воздействовать на взаимоотношения взрослого и ребенка.

Проблема психологической поддержки рассматривается в контексте индивидуального подхода к ребенку. Субъектность человека, как важная состав-

ляющая современной гуманистической парадигмы, характеризует психологическую поддержку со стороны содействия взрослого ребенку в становлении его личности. Дошкольное детство – салюберогенный этап в жизни человека для построения базиса многогранной личности. В этот сензитивный период ребенок восприимчив к воздействиям любого рода.

И.Г. Галянт о эмоциональном развитии ребёнка замечает, что в контексте художественного образования логично рассматривать иные знания и умения, полученные в области культурных практик и событий в дошкольном детстве. Возникает необходимость создания эмоциональной творческой атмосферы, творческого процесса, в котором «проживают» дети. Традиционное понимание понятийно-научной дидактики утрачивает своё предназначение, уступая место эмоционально-образной. При таком подходе знания, умения и навыки, являющиеся основной целью традиционного образования становятся не целью, а средством достижения цели [3].

Исследователи, занимающиеся вопросами взаимодействия взрослого и ребенка, приходят к заключению, что личность ребенка развивается в процессе связи с взрослым, оно отражает все те чувства, адресованные ребенку, такие как любовь, забота, принятие его как личности, симпатия и т.д. Итогом правильных или «гармоничных» отношений с взрослым является сформированность у ребенка эмоционально-положительного самоощущения, чувства собственной значимости для окружающих [4].

На данный момент, ключевой проблемой теоретической и практической психологии является процесс внедрения механизмов психологической поддержки, которая может служить фактором стабилизации взаимодействий взрослого и ребенка. Составляющие психологической поддержки оказываются эффективными средствами развития личности ребенка. Элементы психологической поддержки могут формировать у ребенка самооценку, мотивацию не только к обучению, но и к контактам с взрослыми, притязание на успех и многое другое.

Миссия педагогов, с которыми ребёнок взаимодействует в детском саду, по истине велика. Именно педагоги являются непосредственными творцами человеческих душ, вольно или невольно воспроизводя в субъектах образовательного процесса тот или иной тип позиции человека в мире. Педагог-новатор должен быть способным к глубокому анализу и самоанализу, быть открытым новому, инициативным и проницательным. Педагог-мастер должен соблюдать этические нормы взаимоотношений при реализации конфиденциального принципа, создавая атмосферу доверия, осознавать глубокий смысл профессиональной жизнедеятельности.

Сотворчество – предметный процесс совместного поиска истины. Данный процесс предполагает творческое взаимодействие, то есть совместную творческую деятельность воспитанников и педагога, воспитанников друг с другом. Совместная творческая деятельность приводит к изменениям в отношении между педагогом и воспитанниками, способствует присвоению воспитанниками диалогического стиля общения. Главное в этом стиле является гуманистическая ориентация на сотрудничество в деятельности, стратегия равноправия в общении. Таким образом, на основе принципа сотворчества, может быть построен воспитательный процесс. Реализуя данный принцип, важно помнить, что успешность его реализации определяется тем, какое место в ней отводится авторскому творчеству детей [2].

Именно поэтому, в современных дошкольных организациях необходимы все возможные условия развития детского творчества, педагоги-новаторы, способные методами психологической поддержки помочь ребенку осознать все многогранность своих талантов и возможностей, педагоги с новым типом мышления, не загнанным в рамки, готовые взаимодействовать с ребенком.

Значимость детской творческой деятельности как способа снятия напряжения, эмоциональных и интеллектуальных нагрузок не оспорима, но ее возможности психоэмоционального развития личности исследованы не до конца. Мы понимаем, что для достижения результата, необходима еще и психологическая поддержка ребенка, а также психолого-педагогические условия и новые

принципы взаимодействия ребенка с педагогом в процессе творческой деятельности. Немаловажным является и личность самого педагога, его индивидуальность и профессиональная компетенция. В связи с тем, что ребенок в период дошкольного детства является очень восприимчивым, то и все действия и реакции педагога, в соответствии с разработанными нами психолого-педагогическими условиями, должны быть направленны на развитие его психо-эмоциональной сферы.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: АСТ, 2011.– 672 с.
2. Галянт, И.Г. Принципы художественно-творческого воспитания дошкольников / И.Г. Галянт // Начальная школа: плюс до и после. - М.: Изд.дом «Красная звезда», 2009. - №12, С.23-30
3. Галянт, И.Г. Художественно-эстетическое развитие в решении проблем инклюзивного дошкольного образования / И.Г.Галянт // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования – Челябинск, РЦОКИО, 2018. – №2(5), с.109-113.
4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, – 1986, 144 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИХ СВЯЗИ СО СТИЛЯМИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Олейник Елизавета Павловна
бакалавр, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
E-mail: elisavetaoleynik@yandex.ru
Научный руководитель д. псх. н., профессор Шибаева Л.В.

Аннотация: в статье рассматривается проблема развитости коммуникативной компетенции младших школьников группы нормы; рассмотрены основания для характеристики влияния на уровни коммуникативной компетенции стиля семейного воспитания; приводятся результаты исследования влияния стиля семейного воспитания на развитие коммуникативной компетентности детей группы нормы.

Ключевые слова: взаимодействие, коммуникативная компетенция, стиль семейного воспитания, младший школьник.

Актуальность нашего исследования: на современном этапе развития образования большое внимание уделяется проблеме формирования у детей коммуникативной компетентности (КК). Одним из основных требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования согласно ФГОС НОО является формирование КК. Несмот-

ря на то, что младший школьный возраст является сензитивным для овладения коммуникативными навыками, уровень развития реальной КК школьников весьма различен, но в целом он оказывается далек от возрастно-нормативных результатов. При анализе вопроса о формировании КК младших школьников чаще рассматривается влияние учителя и сверстников, в то время как влиянию семьи не уделено должного внимания, не смотря на то, что семья оказывает самое длительное и всеобъемлющее влияние на формирование личности. Таким образом, актуальность исследования определяется большим количеством младших школьников с низким уровнем КК и недостаточной разработанностью вопроса о роли стиля семейного воспитания в ее формировании

Изучением КК занимались такие авторы как А.Г. Асмолов [4] , А.Д. Андреева, Т.А. Куликова, Е.В. Коротаева.

Одним из первых ученых в России, который использовал данное понятие в области социальной психологии, стал А.А. Бодалев. Он рассматривал этот термин как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии знаний, умений и навыков [5].

Одни авторы рассматривают КК как отдельную характеристику личности (Л.А. Петровская, М.Н. Вятютнев); другие – как часть более широкого понятия (Казарцева, Е.Ю. Гениева, Арцишевская Е.В); третьи – как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно (Ю.М. Жуков, Е.А. Климов); четвертые – как индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов, Хазанова, Г.А. Ковалева).

Одной из детерминант, обуславливающих развитие КК, как указывают исследователи В.В. Бойко, Д.В. Ефимова и другие, является семейный психологический микроклимат – стиль воспитания в семье.

КК находит свое проявление во многих разнообразных видах взаимодействий детей с взрослыми и друг другом, предопределяет их возможность сотрудничать, занимать продуктивную позицию в групповой деятельности [1]. Разные стили семейного воспитания в большей или меньшей мере способству-

ют столь важным направлениям социализации ребенка, задавая определенные образцы коммуникации и взаимодействий [3]. Особенно большое значение стиль семейного воспитания оказывают на становление КК детей с особыми нуждами, к которым относятся дети с ОВЗ. Ход развития КК младших школьников с ОВЗ характеризуется своеобразием в отличие от развития ее в группе детей нормы, но в обеих группах стиль семейного воспитания оказывает решающее влияние на его процесс и результат. Сопоставление особенностей такого влияния на уровень КК детей группы нормы и детей с особыми нуждами представляется одной из актуальных проблем, решение которой имеет и теоретическое и прикладное значение. Поиску ответа на этот вопрос об особенностях влияния стиля семейного воспитания на достижения в КК в таких группах младших школьников, как группа нормы и группа детей с особыми нуждами, вызванными затрудненным онтогенезом детей с ОВЗ и будет посвящено наше исследование.

Предметом нашего исследования выступает изучение влияния стиля семейного воспитания на развитие коммуникативной компетентности младших школьников группы нормы и группы детей с ОВЗ

Гипотеза: качество коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста, как в группе нормы, так и детей с ОВЗ может предопределятся особенностями стилей семейного воспитания.

В исследовании приняли участие 20 детей возрастом 8 лет и 39 родителей.

Исследование коммуникативной компетентности младших школьников проводилось с помощью методики «Кто прав» (Г.А. Цукерман), определяющей сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника. На основе этой методики возможно отнести школьников к трем уровням развитости КК: высокий, средний, низкий.

Исследование стиля семейного воспитания осуществлялось с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), которая позволяет диагностировать нежелательное, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье

и помехи для ее целостности.

С целью определения взаимосвязи между стилем семейного воспитания и уровнем коммуникативной компетентности детей группы нормы нами был применён метод математической статистики - рангово-бисериальный коэффициент корреляции [2]. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Значимые корреляционные связи между стилем семейного воспитания и уровнем коммуникативной компетентности (n=59)

Уровень коммуникативной компетентности / Стиль семейного воспитания	Коэффициент ранговой корреляции
Гиперпотекция	0
Минимальность санкций	1,14
Чрезмерность требований	0,42
Гипоопека	**6,6**
Воспитательная неуверенность	1,18

В результате проведения корреляционного анализа полученных данных, была выявлена явная взаимосвязь с таким типом воспитания как гипоопека. Этот тип характерен для родителей, излишне занятых своими делами и не уделяющих должного внимания детям. Как правило, в таких семьях дети предоставлены сами себе, часто попадают под влияние негативных факторов социальной среда. В семье им не заданы образцы корректной и обогащенной коммуникативной компетенции. Необходимо подчеркнуть, что и проявление других непродуктивных стилей воспитания так же влияет на низкие показатели КК, хотя и не нашло своего отражения в результатах статистического анализа

Безусловно, в случае проявления такого стиля как гипоопека для детей с ОВЗ очевидны риски низких уровней развития КК, недостаточных для успешного вхождения в школьную жизнь и в дальнейшем влияющих на весь ход обучения детей в школе.

Как для детей группы нормы, так и для группы детей с ОВЗ необходимы дополнительные программы развития коммуникативной компетентности, обес-

печивающей разнообразие функций коммуникации как основания успешной школьной адаптации.

В то же время поддерживающие консультативные занятия необходимы и для родителей детей, у которых доминируют непродуктивные стили воспитания. Обоснование и апробация таких программ составляет важный компонент компетентности психолога, работающего в начальном звене школы

Литература

1. *Долгова В.И., Мельник Е.В., Карахан Н.* Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Науч.-метод. электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 81–85. – [Электронный ресурс]. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95523.htm (дата обращения 26.04.2018).
2. *Ермолаев-Томин О.Ю.* Математические методы в психологии: Учеб. для бакалавров. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 511 с.
3. *Захарова Г.И*. Психология семейных отношений: Учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. *Куницына В.Н.* Трудности межличностного общения: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – СПб., 1991. – 38 с. 6. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЕНИЯМ В ПОВЕДЕНИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СТАТУСОВ

Разумова Елена Михайловна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск
e-mail: elena-naukapsy@mail.ru
Агаджиян Дарья Вадимовна
Студент гр. ИПСД-18-1 кафедры психологииФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск
e-mail:moz1010@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы отклонений в поведении в подростковом возрасте. Особый акцент сделан в представленном материале на особенности отклонений в поведении у трудных подростков, воспитывающихся в семьях и вне семей. Представлены сравнительные результаты проведенного исследования на выборках «трудных» подростков разных социальных статусов. На материале данного исследования представляется возможным составить программы группового и индивидуального сопровождения подростков, нуждающихся в особом внимании.

Ключевые слова: отклонения в поведении, трудные подростки, дезадаптация, девиации, различные социальные статусы.

Часто в жизни мы сталкиваемся с проявлениями отрицательных нравов – грубость, преступные действия, сквернословия, вредные привычки. И регулярно специалисты исследуют причину перечисленных отклонений.

Эта тема вызывает огромный интерес у социологов, психологов, врачей. Регулярно проводятся исследования в данной области, создаются и применяются методики для выявления обозначенной междисциплинарной проблемы.

Чрезвычайной сложностью также является поиск информации в различных источниках медицины, педагогики, социологии, психологии. Сведения в дисциплинах могут быть недостаточны для воздействия на отклоняющееся поведение, и разбросаны по всем областям наук.

Определение термина «поведение» является важным аспектом в изучении данной проблематики. Согласно С.Л. Рубинштейну, поведение – это особая форма деятельности: она становится именно поведением тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений (оба эти плана неразрывны: личностно-общественные отношения реализуются при посредстве предметных) [5]. Принято выделять социальное, врожденное и выученное поведение. Отклонение в поведении (девиации) – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся общественных норм. Термин «девиантное поведение» применяется не только к определенному действию или поступку человека, но и к любому социальному явлению. Говоря о поступках человека, принято рассматривать каких-либо поведенческие отклонения личности, рассматривая отклонения в социальных явлениях, принято размышлять об общественных отклонениях.

И личностное и социальное отклонение тесно связаны друг с другом, они происходят от общих существенных признаков и явлений. Социальное отклонение – это нарушение общественных норм поведения, которые распространяются, популяризируются и приобретают масштабную форму в обществе. Сюда относятся отрицательные общественные явления (преступность, пьянство, наркомания, религиозный фанатизм, массовый суицид и пр.). Любое «здоровое»

общество противостоит отрицательному социальному воздействию посредством создания необходимых организаций здравоохранения, наркологических центров, психоневрологических учреждений, проведением митингов с целью привлечения внимания к имеющимся проблемам, трансляции специализированных программ в СМИ, и пр. Однако, несмотря на проводимые мероприятия, в современном обществе социальное отклонение увеличивается во много раз. Проводя статистику уровня социальных отклонений, Змановская Е.В. отметила, что уровень преступности различается в разных странах и в разное время из-за различных факторов общества: политических, нравственных и т.д. [1]Так, например, в России в 1998 г. коэффициент преступности превышает в 4 раза уровень, который централизовал 1756 преступлений. А в Советском Союзе в 1978 г. – 503; в 1985 г. – 700 – с продолжительным ростом.

Стоит отметить, что некоторые социальные отклонения являются частью отклоняющегося поведения личности, а именно: наркомания, суицид, алкоголизм, агрессивное поведение и дезадаптация в обществе. Так, в случае нарушения способности индивида приспосабливаться к воздействиям общества и адаптироваться при изменении условий жизни и среды, следует иметь ввиду, что такой аспект отклонения может быть причиной как неправильного развития личности, так и неблагоприятных ситуаций, в которых находился человек.

Особо остро данная проблематика проявляет себя в подростковом возрасте. Поскольку у подростка актуальным становится желание показать себя, выражать своё мнение, он перестает поддаваться воздействию отца и матери, импульсивно реагирует на замечания. В момент данного этапа взросления родители не корректируют воспитание ребёнка, тем самым усугубив нарастание у подростков отклонений в поведении и приобретение статуса «трудный подросток» [3]. В итоге, семья имеет подростка, чье поведение не соответствует общественным нормам, в основном это касается упрямства и своеволия: отказ от учебной деятельности, уход из родительского дома, посещение неформальных групп, распитие алкогольных напитков, употребление наркотических веществ, насильственные действия (агрессия, драки), мелкие хулиганства (порча и унич-

тожение имущества, кража). Еще сложнее ситуация обстоит с подростками, воспитывающимися вне семьи, в приютах, домах – интернатах, поскольку система индивидуального воздействия на подрастающее поколение имеет некоторые несовершенства в этой области.

Принято дифференцировать несколько групп трудных подростков. Первая группа - подростки с нарушением коммуникативных навыков. Данный тип не способен устанавливать контакт с другими людьми, они дезадаптированы к обществу, не желают оказывать помощь своим сверстникам, родителям и другим взрослым.

Вторая группа эмоционально возбудимых подростков. Они не обладают самоконтролем, для них характерны резкая смена настроения, излишняя эмоциональность во многих стрессовых ситуациях. Часто девиации таких подростков характеризуются особой жестокостью.

Третья группа – подростки со снижением умственных способностей. Для таких подростков характерна неуспеваемость во время учебного процесса, отсутствие заинтересованности в обучении. Соответственно, в силу отсутствия объективной оценки правильности – неправильности своего поведения, такие подростки становятся исполнителями девиантных форм действий в обществе.

Четвертая группа – подростки с неустойчивостью волевой сферы. Действия таких подростков характеризуются и зависит от преобладающего эмоционального состояния. Достаточно частое такие подростки характеризуются безвольным поведением. Это, так называемые, ведомые подростки.

В нашем исследовании склонности к отклоняющему поведению подростков использована методика, разработанная коллективом авторов из САФУ им. М.В. Ломоносова г. Архангельска, предназначена для измерения уровня склонности подростков к различным формам отклоняющегося поведения. Шкалы методики позволяют диагностировать уровень выраженности у респондентов различных форм поведения, таких как: социально-одобряемое поведение (СОП), делинквентное поведение (ДП), аддиктивное поведение (ЗП), агрессивное поведение (АП), самоповреждающее поведение (СП).

Для исследования проявлений возможных отклонений в поведении, мы подобрали группу респондентов – подростков, имеющих социальный статус «трудных», воспитывающихся в семьях и вне семьи – в домах-интернатах. Диагностика 180 испытуемых, распределенных по группам: первая группа – «трудные» подростки, воспитывающиеся в семьях, и вторая группа – «трудные» подростки из домов-интернатов, показала наличие существенных различий в отклонениях в поведении.

Так, для группы подростков, воспитывающихся вне семьи, характерен высокий показательпо шкале СОП (социально-одобряемое поведение). Это следует связать с ориентацией респондентов на мнение окружающих людей, с их желанием предстать в более выгодном, оптимальном, свете для значимых взрослых. Исследуемая выборка подростков является в своем большинстве зависимой от круга своего общения. В отличие от этой группы, подростки, воспитывающиеся в семьях, не показывают такой картины ориентации на социальное одобрение. Очевидно, для них не является приоритетным «зарабатывание баллов» перед окружением, что, скорее всего, является свидетельством самодостаточности и высокой самооценки.

Интересны значения такой шкалы, как СП (самоповреждающее поведение). Высокий балл по шкале означает некоторую направленность на деструкции по отношению к себе, что вполне может быть связано как с активным привлечением к себе внимания, так и с демонстрацией определенных ценностей, отличающихся от общепринятых, и, кроме всего прочего, наличие суицидальных мыслей вполне может лежать в основе такого поведения. Эта шкала также более ярко выражена у подростков, не имеющих собственных семей.

Надо отметить, что для группы подростков, воспитывающихся в домах-интернатах, в отличие от другой группы, не характерны такие варианты поведения, которые противоречат законодательству. Они в меньшей степени склонны к девиациям (кражам, мелким хулиганствам, нарушением правил дорожного движения, административным правонарушениям)- по выраженности шкалы ДП (делинквентное поведение).

Такие формы отклонения как зависимое и аддиктивное поведение (ЗП) у большинства испытуемых, воспитывающихся вне семьи, также слабо выражены. В отличие от них, у «трудных» подростков из семей показатели этой шкалы существенно выше. Очевидно, следует рассматривать факт наличия возможностей: естественно, у подростков, воспитывающихся в семьях, есть гораздо больше вариантов приобрести ту или иную аддикцию из-за большого выбора различных материальных благ.

Итак, имеются некоторые особенности проявлений отклонений в поведении «трудных» подростков, воспитывающихся в семьях и в домах-интернатах. И в той, и в другой социальной нише в наличии недоработки и слабые звенья, которые необходимо заполнять полноценной информацией психологического просвещения и профилактики [2]. Кроме того, следует заострять внимание на современных технологиях индивидуальной психологической работы с подрастающим поколением [4], учитывая тенденции к отклонениям молодежи нашего времени. Отклонения в поведении носят разрушительный характер для личности, но при своевременном воздействии на поведение «трудного» подростка можно избежать дальнейших отрицательных последствий.

Литература

1. *Змановская, Е.В.* Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход: Монография. – СПб: СПб Ун-т МВД России, 2005. – 274 с.

2. *Неретина Т.Г.* Специальная педагогика и коррекционная психология. М.: Флинта, 2008. 376 с.

3. *Разумова, Е.М.* Изучение особенностей девиаций подростков в семьях с разведенными родителями // сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 46. С. 89-92.

4. *Разумова, Е.М.* Основы консультативной психологии. Ч.1.: учебное пособие Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 137 с.

5. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 с.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОГРАММЕ «ШИРОКА СТРАНА МОЯ РОДНАЯ: ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РОССИИ»

Савина Елена Александровна
доктор философии, д. псх. н., доцент кафедры последипломного психологического образования, Университет Джеймса Мэдисона, г. Харрисонбург, США.
E-mail: savinaea@jmu.edu
Коровкина Татьяна Юрьевна
Магистрант БУ ВО «Орловский государственный университет»,г. Орел. .
E-mail: soniya.13@inbox.ru
Корсова Юлия Алексеевна
Магистрант БУ ВО, «Орловский государственный университет», г.Орел.
E-mail: korsova.yulia@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена обсуждению методов формирования социально-эмоциональных компетенций в программе «Широка страна моя родная: Путешествие по России». Дается обзор таких методов, как вопросы, аффективная индукция, ролевые игры, социальные проблемные ситуации, совместная проектная деятельность, визуальные методы и письменные задания с просоциальной направленностью.

Ключевые слова: социально-эмоциональные компетенции, дети младшего школьного возраста.

Программа социально-эмоционального обучения «Широка страна моя родная: Путешествие по России» направлена на развитие у детей младшего школьного возраста основ национального самосознания, межкультурных знаний и умений, а также социально-эмоциональных компетенций [1]. Программа состоит из 5 тематических модулей, каждый из которых имеет по 7-8 уроков. Эти модули включают: «Поездка в Москву», «Знакомство с Якутией», «Поездка в Чеченскую республику», «Экскурсия в Татарстан» и «Поездка в Санкт-Петербург». В основе программы лежат социальные истории, слушая которые дети вместе с главными героями отправляются в путешествие по России. В процессе путешествия герои сталкиваются с проблемными ситуациями относительно социального взаимодействия и требующими умения сопереживать, занимать позицию другого человека и применять социально-культурные знания и умения. Эти ситуации включают спасение животных; помощь людям, попавшим в трудную ситуацию; взаимоотношения с людьми с ограниченными возможностями; выработка линии поведения в неизвестной для героев культуре, а также поиск способов общения с представителями других культур. Через социальные истории, в которых указываются эмоциональные состояния героев, дети

расширяют свой эмоциональный словарь. Владение эмоциональным словарем важно для осознания собственных эмоций и понимания эмоций других людей.

В программе используются следующие методы формирования социально-эмоциональных компетенций:

1. Метод вопросов. В программе используются вопросы на осознание эмоций, понимание их причин и последствий для других людей, а также понимание мыслей, намерений и чувств другого человека. Примеры вопросов включают: «Что герой чувствует в данной ситуации, почему он испытывает эти чувства, о чем он думает, и что вы чувствуете, слушая данную историю?» С помощью таких вопросов дети учатся вставать на позицию другого человека, понимать эмоциональное состояние других людей, а также осознавать собственные эмоции и чувства.

2. Метод аффективной индукции заключается в намеренном вызывании определённого эмоционального состояния через описание героя, который попал в трудную жизненную ситуацию (например, над упавшей девочкой смеются сверстники), Детей побуждают стать на позицию героя, понять его чувства и проявить сочувствие.

3. Метод моделирования. Социальные истории моделирую просоциальное поведение. Дети, идентифицируя себя с героями, усваивают ценность и образцы просоциальной модели поведения в различных жизненных ситуациях. Просоциальное поведение героев получает положительно окрашенную оценку: «Это здорово помогать другим!» «Ты добрый мальчик, поэтому ты помогаешь другим». Через моделирование ставится акцент на важности оказания помощи другим, причём не только людям, но и животным.

4. Метод социальных проблемных ситуаций. Социальная проблемная ситуация – это ситуация взаимодействия с другими, в том числе представителями другой культуры, для решения которой у детей нет готового алгоритма. Например, ситуация, в которых культурные нормы главных героев отличаются от норм культуры, с которой они знакомятся. Например, в модуле «Якутия» главные герои отправляются в гости к бабушке Кунней в далекую деревню, где лю-

ди живут в юртах и у них нет современных удобств. После описания проблемной ситуации детей просят представить себя на месте героя и попытаться понять, что герой чувствует и что он думает. Далее детей побуждают найти способ решения проблемной ситуации и затем предлагается образец просоциального решения проблемы. В программе используются два типа социальных проблемных ситуаций, а именно:

1. Проблемные ситуации, где герой уже совершил действие, не соответствующее нравственным нормам (сказал обидные слова, не разобравшись в ситуации; нарушил традиции другого народа и т.д.). Детям предлагается решить, как эту ситуацию можно исправить.

2. Проблемные ситуации, где герои историй не знают, как поступить в той или иной ситуации, и детям предлагается поразмышлять над тем, как можно поступить.

5. Совместная проектная деятельность используется для формирования у детей умения сотрудничать, занимать позицию другого и разрабатывать цели совместной деятельности. Этот метод также позволяет сделать обучение более контекстным и закреплять полученные знания на практике. Программа предполагает несколько проектов, включая выстраивание маршрутов путешествий по России, совместное изготовление макетов школы и жилищ народов Севера, рисование иллюстраций к социальным историям и создание плакатов с социально-ценным содержанием (например, «Сбережем природу») и заполнение журнала путешествий, который предусмотрен в программе по окончанию каждого модуля.

6. Визуальные методы (фотографии и произведения живописи) позволяют формировать у детей способность вставать на позицию другого человека, распознавать эмоциональные состояния другого и осознавать собственные эмоции и чувства. Например, в рамках урока «Посещение Третьяковской галереи» модуля «Поездка в Москву» дети знакомятся с картиной В. Перова «Тройка». Дети узнают подлинную историю, связанную с этой картиной (короткая жизнь и смерть мальчика, с которого художник писал одного из героя картины). Про-

смотр и обсуждение данной картины даёт возможность *проявить сочувствие к изображенным детям и их тяжелой судьбе.* В данном случае визуальный метод тесным образом связан с методом аффективной индукции.

7. Метод решения моральных дилемм. Важное место в программе занимает формирование моральных норм и поведения. Так, дети решают моральные дилеммы, в которые попадают главные герои. Суть моральной дилеммы заключается в том, потребности героя находятся в противоречии с нуждами другого. Например, купить желанные сувениры для себя или купить игрушки для ребенка, который находится в больнице; поехать на интересную экскурсию или помочь пожилому человеку. Детей побуждают обсудить и разрешить эти дилеммы.

8. Ролевые игры помогают детям занять позицию другого человека и «прожить» его эмоциональный опыт. Они также позволяют отрабатывать просоциальные навыки (оказание помощи или эмоциональной поддержки и т.д.). В программе ролевые игры используются для пересказа истории с точки зрения определённого героя. Например, по сюжету истории, герои «звонят» домой родителям и рассказывают о впечатлениях дня. Кроме того, ролевые игры направлены на понимание эмоционального состояния другого и оказание ему помощи. Например, в модуле «Поездка в Москву», прогуливаясь по Красной площади, герои заметили группу иностранных туристов, у которых был растерянный вид. Это были туристы из Китая, которые не могли найти дорогу в метро. Дети вовлекаются в ролевую игру, где одни изображают туристов, которые не могут найти метро, а другие – главных героев, задача которых, не зная иностранного языка, попытаться объяснить, как пройти к метро.

9. Письменные задания с просоциальным содержанием. В программе широко используются письменные задания с просоциальной направленностью, что способствует усвоению школьниками социальных норм и правил поведения, а также развитию личностной рефлексии. Так, школьникам предлагаются следующие письменные задания: Мини сочинение «Чему сегодня могут радоваться дети?», которые дети пишут после обсуждения картины «Тройка» В. Пе-

рова; письмо бабушке и дедушке, где они выражают слова благодарности; письмо родителям, где они пишут, как нужно относиться к родителям и пр. Эти задания помимо развития письменной речи, также формируют просоциальную направленность, а именно благодарное и уважительное отношение к другим.

Литература

1. *Савина Е. А., Фроловичева Т. Ю., Трухина А.А*. Разработка и пилотирование программы социально-эмоционального обучения для детей начальной школы «Широка страна моя родная: Путешествие по России» // Перспективы науки и образования: Международный электронный научный журнал. 2018. № 1(31). С. 98-106.

СООТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Слободенюк Евгения Дмитриевна
магистрант БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» г.Сургут
Научный руководитель: Шибаева Людмила Васильевна
д. псх н., профессор кафедры психологии
e-mail: ev-dm-slob@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется понятие социально - коммуникативной компетентности как одного из компонента психологической готовности к школьному обучению, проанализированы условия формирования компонентов коммуникативной готовности под влиянием определенных родительских установок и представлений об этом явлении. Описаны подходы к организации программы для родителей, ориентированной на социально-коммуникативную компетентность будущих первоклассников.

Ключевые слова: школьное обучение, психологическая готовность, социально – коммуникативная готовность, педагогическое влияние родителей, психологическое консультирование родителей

Актуальность психологического сопровождения родителей в период подготовки детей к школе заключается в том, что низкая готовность родителей к сопровождению развития социально-коммуникативной компетентности дошкольников оказывает влияние на дефекты вхождения ребенка в школьную жизнь, возможности его взаимодействия с ровесниками и взрослыми, на риски появления школьной дезадаптации. Поэтому оказывается востребованным своевременное консультирование родителей для профилактики неблагополучия и поддержки в формировании этого важного компонента психологической готовности к школе.

Положения о роли современной семьи в формировании готовности детей к началу школьного обучения нашли свое отражение в трудах Л. Н. Конягиной, О. В. Лобза, А. Леонтьевой, Т. Лушпарь и др. Авторы подчеркивают приоритет семьи в воспитании будущего первоклассника, проявляющийся в многообразии форм воздействия, в диапазоне ценностей, которые осваивает дошкольник. [9].

Актуально такое направление психологического консультирования, которое направлено на помощь родителям - «Проектирование будущего родителей первоклассника и будущего ребенка как школьника». Желательно чтобы родители сформировали положительное отношение к будущему учителю своего ребенка. Ведь во многом от этого будет зависеть качество взаимоотношения учителя и семьи, степень оказываемой учителем поддержки ребенку в обучении.

Как отмечает Гуткина Н.И. , что касается психологической готовности, то она не возникает у детей спонтанно, она складывается постепенно и, самое главное, требует верного руководства со стороны родителей [5].

Современные исследователи приходят к заключению, о том, что возрастные психические новообразования формируются, прежде всего, под влиянием условий жизни и целенаправленного семейного воспитания. Положительное отношение к школе, учению, успехи ребенка, его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками также зависят от предшествующей подготовки со стороны семьи. [8].

Большую роль в этом играет исследование родительских представлений о готовности их детей к школе и взаимосвязи данных представлений с реальным уровнем готовности ребенка к школьному обучению. Трансляция родителями ребенку на бессознательном уровне своих собственных представлений и суждений может повлиять на восприятие ребенком школьного окружения.

В настоящее время, появились исследования того, как родители представляют себе готовность своего ребенка к обучению. Е.В. Дорофееевой было установлено, что большинство родителей отрицают негативные качества ребенка (у многих родителей «включается» так называемая психологическая защита, например отрицание психоэмоциональных расстройств ребенка); родители счи-

тают, что они лучше знают своего ребенка, его поведение и качество познавательной готовности к школе. Есть также контингент родителей, которые не готовы уделять внимание подготовке к школе и не способны самостоятельно справится со сложившейся ситуацией начала школьного обучения своего ребенка [6].

Несформированность, даже, одного из компонентов школьной готовности, приводит к затруднениям в учебной и социально-психологической сферах. Оценка родителями значимости социально – коммуникативной готовности так же может быть различна по своему диапазону: от полного игнорирования этого направления до чрезмерной озабоченности проблемой вхождения ребенка в школьное сообщество [2].

Определенные дети могут оказаться не готовы к утверждению этически оправданных норм в системе отношений с ровесниками. Они могут характеризоваться трудностями организации деловых отношений с учителями. Это застенчивые дети, дети, у которых небольшой опыт общения с ровесниками и дети в семьях, где выражен стиль гиперопеки и ребенок занимает позицию ребенок-маленький тиран. По отношению к родителям, у которых выявлены столь разные недостатки в воспитании социально-коммуникативной компетентности детей, важно наметить определенные варианты психологического консультирования.

Для достижения целей исследования – экспериментального изучения особенностей взаимодействия старших дошкольников и их родителей – нами применялись следующие методы :

- Социометрическое обследование детей
- Анкетирование педагогов
- Тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я.Варга, В.В.Столина

Первым этапом нашего эмпирического исследования было выявления социометрического статуса дошкольников в группе сверстников на оснвое методики Социометрия «Сюрприз». Выборка респондентов состояла из 62 детей дошкольного возраста. Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1. Доля детей с разным типом социометрического статуса в группе по результатам Социометрии, (%, n=62)

	Изолированные	***Пренебрегаемые***	***Предпочитаемые***	***Звезды***
Аб.ч	9	7	32	14
Отн.ч	15%	11%	52%	22%

В группе выделено 15 % изолированных детей. Это дети, у которых отсутствуют выборы со стороны других детей . Изолированные дети как бы не существуют и не принимают участия в жизни социальной группы. Сами дети не проявляют инициативы . Они стеснительные, робкие, неловкие, застенчивые. В группе ведут себя очень тихо и стараются не привлекать к себе внимание. Позиция изолированного человека в группе - одна из наиболее неблагоприятных. Такие дети входят в группу риска по критериям межличностных отношений.

Анкетирование педагогов предполагало оценку воспитателями готовности детей к школьному обучению. Анкетирование включало 5 шкал готовности ребенка к школе: мотивационная, волевая, интеллектуальная, коммуникативная компетентность, готовность к взаимодействию с ровесниками. Нужно было определить уровень сформированности навыков ребенка по этим шкалам от 1 до 10. Она позволила определить уровень сформированности навыков детей по каждой шкале, но более детально нами были проанализированы две шкалы: коммуникативная компетентность и готовность к взаимодействию с ровесниками. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Доля детей с разным уровнем коммуникативной компетенции(кк) и уровнем готовности к взаимодействию со сверстниками(гвс) по результатам анкетирования воспитателей, (%, n=62)

	Изолирован		**Пренебрег.**		**Предпочит.**		**Звезды**	
	КК	***ГВС***	***КК***	***ГВС***	***КК***	***ГВС***	***КК***	***ГВС***
Ср.знач	3,2	2,3	4,7	4,2	7	7,2	9,2	9,7

КК – коммуникативная компетенция

ГВС – готовность к взаимодействию со сверстниками

Из таблицы 2 видно, что у детей с социометрическим статусом «изолированные» и «пренебрегаемые» уровень коммуникативной компетенции и уровень готовности к взаимодействию со сверстниками существенно ниже, чем у детей, имеющих социометрический статус «звезды» и «предпочитаемые».

Основная цель констатирующей части исследования состояла в выявлении родительского отношения к старшим дошкольникам, а именно определения кооперации и контроля на основе тест-опросника родительского отношения (ОРО) А.Я.Варга, В.В.Столина. Полученные результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3. Доля родителей с разным типом родительского отношения по результатам ОРО, (%, n=62)

Кооперация			**Контроль**		
Низ.	***Ср.***	***Выс.***	***Низ.***	***Ср.***	***Выс.***
6	18	38	16	39	7
10%	29%	61%	26%	63%	11%

Из таблицы 3. видно, что 61% родителей имеют оптимальный уровень кооперации с детьми. Родители стремятся к сотрудничеству с ребенком, проявляют искренний интерес и участие в его делах и планах. Поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть на равных с ребенком. Родители высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Они доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения.

Для 6 % опрошенных характерно отсутствие сотрудничества между с детьми; родителями не приветствуется самостоятельность и инициатива ребенка. Взрослый считает, что он лучше знает, чем надо заниматься ребенку, что лучше получится у него, т. е. мнение ребенка в основном не учитывается, так как взрослый умнее и имеет достаточный опыт самому определить, что перспективнее его ребенку.

У большинства родителей (63%) по шкале «контроль» выявлен средний уровень контроля, что является самым оптимальным вариантом для обучения и воспитания детей. Это дает возможность ребенку проявить инициативу и самостоятельность. Родитель дает возможность младшему школьнику в подходящих ситуациях взять на себя ответственность за процесс и результат.

26% родителей имеют низкий уровень контроля, что свидетельствует о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого не достаточен. Это не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Родители безразличны к интересам, потребностям, чувствам детей.

У 11% взрослых выявлен высокий уровень контроля, что говорит об авторитарности родителя по отношению к ребенку. Он требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Родитель старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Таким образом, при исследовании особенностей взаимодействия старших дошкольников со сверстниками и взрослыми, было выявлено несколько параметров низкой готовности детей к школьному обучению.

Эмпирический анализ тех проявлений в процессе взаимодействий, которые могли быть обозначены как социально-коммуникативная готовность к школьному обучению, позволил установить, что те дети, которые имеют статус «изолированные» имеют низкие показатели развития способов коммуникации, необходимых для партнерства. У 15% (9 детей) выявлены низкие показатели социометрического статуса и низкие показатели по уровню развития коммуникативной компетенции (средний показатель – 3,2 условных баллов), низким уровнем готовности к взаимодействию со сверстниками (2,3 условных баллов). Эти дети не готовы к тем функциям общения со сверстниками, которые могли бы стать основанием партнерского взаимодействия (договариваться, первым устанавливать контакт, быть инициативным и общительным).

При изучении в выборке родителей меры представленности непродуктивного стиля воспитания на основе опросника А.Я. Варги, В.В. Столина (ОРО) было выявлено, что именно для родителей этих же детей характерны низкие показатели конструктивной родительской позиции по шкале кооперации и высокие показатели по шкале контроля.

Результаты проведенного исследования позволили выявить необходимость проведения консультативных занятий для родителей по изменению стиля воспитания на основе овладения способами партнерского общения с детьми и отслеживания положительного влияния таких занятий на качество взаимодействий детей со взрослыми и ровесниками.

Для коррекции и совершенствования коммуникативных умений старших дошкольников и изменению стиля родительского воспитания нами была составлена консультативная программа. Она состоит из трех этапов:

а) побуждение к мотивации содержательного общения и приобретения корректных коммуникативных умений;

б) Ориентировка в средствах организации партнерства, сотрудничества и формирование способов совместной продуктивной деятельности;

в) творческое применение коммуникативных умений.

Основным содержанием программы выступают игровые задания, которые призваны помочь родителям осознать стиль воспитания и изменять его в направлении все более конструктивного, ориентированного на корректные средства общения с детьми. Они должны выступать для детей образцом коммуникации и взаимодействия.

Таким образом, анализ позволил подчеркнуть, что способы и средства коммуникации с ровесниками и взрослыми выступают ресурсом адекватного вхождения будущих школьников в новые сообщества , возможностями оказывать влияние на групповые нормы и ценности.

Необходимо, чтобы взрослые представляли трудности построения отношений детей с одноклассниками и взрослыми в школьном сообществе и могли помочь своим детям обогатить опыт социально-коммуникативных умений, де-

монстрируя образцы партнёрских способов общения и взаимодействия. Овладение такими образцами и должно выступить целью консультативной программы.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. *Бабичева, Н.В.* Консультация для родителей «Ребенок идет в школу» // Дошкольная педагогика. № 6. – 2015.- с. 48-51.
3. *Байбородова Л. В., Пономарева, В. М.* Взаимодействие педагогов и родителей в процессе подготовки детей к обучению в школе // Ярославский педагогический вестник № 3. – 2014 - С. 13-19.
4. *Гагай В. В., Гринева К. Ю.* Механизмы совладания с трудными ситуациями и адаптация первоклассников к школе // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». - № 1. – 2014. – с. 50 – 59.
5. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. - М., 2003. - 216 с.
6. *Дорофеева Е. В.* Взаимосвязь психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению с особенностями воспитания родителей // Психология: проблемы практического применения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 82-90
7. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к общению в школе. – М., 1991. – 152 с.
8. *Кузнецова А. Ю., Денисенко Е. П., Ткаченко Г. С.* Роль семьи в формировании готовности детей к обучению в школе // Молодой ученый. — 2017. — №7. — С. 447-449. — URL https://moluch.ru/archive/141/39575/
9. *Лобза О.В.* Роль близких взрослых в становлении эмоционального мироощущения ребенка в период перехода к школьной жизни: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2000.С. 43-96.
10. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. С. 402-403.

ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ КАК ФАКТОР УЧЕБНЫХ И ВНЕУЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хохлова Татьяна Владимировна
магистрант, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: fedenkovatanj@mail.ru
Научный руководитель: Гагай В.В., д. псх. н., профессор БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

Аннотация: в статье представлены результаты, свидетельствующие о том, что учебные и внеучебные достижения младших школьников определяются уровнем выученной беспомощности.

Ключевые слова: выученная беспомощность, учебные достижения, внеучебные достижения.

В последнее десятилетие создается все больше условий для саморазвития ребенка, на передний план выходит стремление к самопостроению своей учеб-

но-познавательной сферы, самореализации в ней. Это является основой для дальнейшего успешного освоения современного предметного мира. Однако в последнее время особенно остро стоит проблема неуспешности детей. Поэтому актуальным является исследование факторов учебных и внеучебных достижений младших школьников.

В своем исследовании мы опираемся на труды Д.А. Циринг, в которых указывается, что снижение успешности детей в различных видах деятельности обусловлено таким личностным фактором, как выученная беспомощность. В качестве рабочего определения выученной беспомощности нами использовано определение Д.А. Циринг, согласно которому выученная беспомощность – состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающее в результате систематических неудач, неустранимых помех; имеет тенденцию к генерализации - распространению на смежные виды деятельности [6]. В данном определении указывается источник возникновения у человека выученной беспомощности – систематические неудачи, неустранимые помехи.

В отечественной психологии изучались близкие к беспомощности по своей природе явления, такие как стресс, фрустрация, неудача, депрессия, которые связаны с влиянием негативных событий на человека (Н. А. Батурин, Т. Г. Бохан, Б. А. Вяткин, Б. Д. Карвасарский, В. С. Мерлин, М. М. Решетников, Н. В. Тарабрина, К. Д. Шафранская и др.), а также феномены, связанные со снижением активности человека и затрудняющие его жизнедеятельность: ригидность (Г. В. Залевский), «отказ от поиска» (В. В. Аршавский, В. С. Ротенберг), но сама беспомощность оставалась неизученной до конца 90-х годов XX века.

Исследованием выученной беспомощности у младших школьников занимались такие ученые как Д.А. Циринг, О.А. Сагалакова, Е.В. Забелина и др. Разные авторы при изучении выученной беспомощности называют довольно широкий репертуар личностных и поведенческих характеристик: повышенная тревожность; заниженная самооценка; пессимистический атрибутивный стиль и др. Данные характеристики составляют симптомокомплекс выученной беспомощности. Так, в свих исследованиях О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева выяви-

ли, что высокий уровень тревожности у младших школьников, может привести к формированию социального страха и, как следствие, к выученной беспомощности [5]. Так, в исследованиях Н.А. Батурина и И.В. Выбойщика были выделены выраженные личностные особенности детей с признаками беспомощности, которые в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, наличием низкой самооценки, низким уровнем оптимизма и специфических фиксированных поведенческих тенденций представляет собой показатели беспомощности как специфического образования личностного уровня [1]. Опираясь на труды данных авторов, в своем исследовании мы использовали такие показатели выученной беспомощности, как повышенная тревожность, низкая самооценка и низкий уровень оптимизма.

В работах разных авторов выделяются три вида беспомощности. Анализ данных исследований позволяет составить обобщенную характеристику видов выученной беспомощности:

- ситуационная выученная беспомощность: единичные проявления в сложных ситуациях, избегание выполнения сложных заданий одновременно сочетается со стремлением к успеху, и страхом ошибок. Доминирующие потребности в успехе, достижении, контроле над ситуацией. В ситуации неуспеха негативные эмоции, слезы, отказ от деятельности;
- беспомощность в межличностных взаимоотношениях. У данной группы детей недостаточно развитыми оказываются пространственные представления, они неправильно устанавливают причинно-следственные связи, неверно трактуют события. Они чувствуют себя беспомощными именно в межличностных отношениях;
- выученная беспомощность как личностное свойство. Для детей данной группы характерны следующие особенности: высокий уровень невротизации (непроизвольное повторение звуков, тики, заикание), оценка себя как слабого, беспомощного, неспособного, больного, отказ от общения, высокий уровень страхов в школьных ситуациях.

Исследованием выученной беспомощности у младших школьников занимались такие ученые как Д.А. Циринг, О.А. Сагалакова, Е.В. Забелина и др. В данных работах изучались эмпирические проявления, факторы формирования, последствия и коррекция выученной беспомощности в младшем школьном возрасте. Однако до сих пор нет ясной картины относительно того, в какой степени учебные и внеучебные достижения младших школьников определяются уровнем выученной беспомощности.

Противоречие между необходимостью создания условий для формирования чувства компетентности у младших школьников и недостаточной изученностью влияния различных уровней выученной беспомощности на учебные и внеучебные достижения детей младшего школьного возраста является обоснованием актуальности нашего исследования.

Цель исследования данного – характер зависимости учебных и внеучебных достижений младших школьников от уровня выученной беспомощности. Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №25 г. Сургута. В исследовании приняли 40 учащихся 2,3,4 классов. Для изучения выученной мы использовали такие критерии, как тревожность, самооценка и уровень оптимизма. Для изучения выученной беспомощности использовались следующие методики: методика изучения самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн, шкала явной тревожности для детей CMAS в адаптации А.М. Прихожан, детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин). Для изучения учебных и внеучебных использовались следующие методы: анализ успеваемости за 2018-2019 учебный год и анализ портфолио учеников.

Таблица 1. Показатели выученной беспомощности (%, n=40)

Показатели выученной беспомощности	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Самооценка	25	40	35
Тревожность	30	35	35
Оптимизм	25	43	32

Из данной таблицы видно, что третья часть младших школьников демонстрируют признаки выученной беспомощности, а именно: низкую самооценку (35%), высокую тревожность (30%) и низкий уровень оптимизма (32%). Дети данной группы описывают себя следующими словами: «неумелый», «глупый», «злой», «нет друзей», «скучный», «плохой ученик» и т.п. Такие школьники характеризуются неверием в успех, настроем на поражение и неудачу, плохим настроением, унынием, заниженной самооценкой, негативным отношением к себе, апатией, беспомощностью.

С целью выделения групп испытуемых с различными типами выученной беспомощности был применен метод кластеризации k-средних с помощью программы IBM SPSS Statistic 22.0. Данный метод использовался на основании теоретического предположения о наличии противоположных психологических типов «выученная беспомощность – «самостоятельность» и одного промежуточного, названного нами «адаптивная беспомощность». Данное предположение опирается на теоретический анализ психологической литературы по изученной проблеме и согласуется с результатами Е.В. Забелиной (2009), Е.В. Веденеевой (2009), они выделяют один промежуточный тип – «средние» и Ю.В. Яковлевой, которая в своем исследовании выделяет промежуточный тип – «адаптивные».

С помощью метода кластеризации испытуемые (40 чел.) были разделены на три группы: самостоятельные (11 чел.), адаптивные (19 чел.) беспомощные (10 чел.). Данные группы испытуемых соответствуют трем уровням выученной беспомощности: высокий, средний и низкий.Далее в исследовании были определены средние баллы учебных и внеучебных достижений у испытуемых с различным уровнем выученной беспомощности, что отражено в таблице 2.

Таблица 2. Таблица сопряженности показателей выученной беспомощности и достижений младших школьников

Уровни выученной беспомощности	Учебные достижения (ср. б.)	Внеучебные достижения (ср. б.)
Низкий (самостоятельные)	4,36	4,36
Средний (адаптивные)	4,42	4,31
Высокий (беспомощные)	3,40	3,50

Для сравнения групп младших школьников с разным уровнем выученной беспомощности по показателям учебных и внеучебных достижений применялся t-критерий Стьюдента для несвязанных выборок. Результаты отражены в таблице 3

Таблица 3. Сравнительный анализ показателей достижений младших школьников с разным уровнем выученной беспомощности (*n*=40)

Достижения	Уровень выученной беспомощности						Уровень значимости
	Низкий (самостоятельные) (*n*=11)		Средний (адаптивные) (*n*=19)		Высокий (беспомощные) (*n*=10)		
	X	*σ*	*X*	*σ*	*X*	*σ*	
Учебные	4,36	0,67	4,42	0,69	3,40	0,51	0,01
Внеучебные	4,36	0,50	4,31	0,58	3,50	0,52	0,01

Примечание: Значения в таблице представлены в виде *X* и *σ*, где *X* - среднее значение показателя по группе, а *σ* – стандартное отклонение.

В группах младших школьников с низким и средним уровнем выученной беспомощности были установлены достоверные различия в учебных и внеучебных достижениях в сравнении с группой младших школьников с высоким уровнем выученной беспомощности. В группе младших школьников с низким уровнем выученной беспомощности в сравнении с группой младших школьников с высоким уровнем выученной беспомощности, статистически достоверно выше учебные (t= 3,648, p≤0,01) и внеучебные (t= 3,836, p≤0,01) достижения. Для младших школьников со средним уровнем выученной беспомощности, в отличие от младших школьников с высоким уровнем выученной беспомощности, также характерен статистически более высокий уровень как учебных (t= 4,089, p≤0,01), так и внеучебных (t= 3,699, p≤0,01) достижений. В группах младших школьников с низким и средним уровнем выученной беспомощности не выявлены различия на уровне статистической значимости в учебных и внеучебных достижениях.

Таким образом, тенденция к снижению как учебных, так и внеучебных достижений прослеживается в группе младших школьников с высоким уровнем выученной беспомощности. Согласно представленным данным, можно констатировать, что младшие школьники с низким и средним уровнем выученной

беспомощности демонстрируют более высокие результаты в учебных и внеучебных достижениях, в отличие от младших школьников с высоким уровнем выученной беспомощности.

Таким образом, выученная беспомощность как свойство личности является фактором, определяющим учебные и внеучебные достижения младших школьников. Младшие школьники с низким и средним уровнем выученной беспомощности демонстрируют более высокие результаты в учебных и внеучебных достижениях в отличие от младших школьников с высоким уровнем выученной беспомощности. Полученные результаты могут быть использованы в качестве теоретического обоснования программ, направленных на создание условий для личностного развития младших школьников.

Литература

1. *Батурин Н. А., Выбойщик И. В.* Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология / Под ред. Н. А. Батурина. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. Т. 2. С. 116-127.
2. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики,2005. 320 с.
3. *Сагалакова О.А., Труевцев Д.В.* Социальные страхи и социофобии. Томск: изд-во Томский государственный университет, 2007. 210 с.
4. *Циринг Д. А*. Психология выученной беспомощности: Учебное пособие. М.: Академия, 2010. 230 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Холикова Айгуль Каусаровна
I квалификационная категория, педагог-психолог КУ ХМАО-Югра
«Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г. Нижневартовск
e-mail: maiza.aigul@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме активизации познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития. Рассматривается использование игровых упражнений, кинезиологических методов, релаксационных, арт-терапевтических упражнений, в качестве мотивации и активизации познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития на психологических коррекционно-развивающих занятиях.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательная активность, игра, кинезиологические методы, арт-терапия, раскраска антистресс, сказкотерапия, глазодвигательные упражнения.

Проблема активизации познавательной деятельности школьника на сегодняшний день приобретает всё большую актуальность. Данной проблематике посвятили исследования многие педагоги и психологи. Понятие «активизации познавательной деятельности» интерпретируется как «процесс активизации своей деятельности самими учащимися» [5].

Концепция модернизации российского образования подчеркивает необходимость ориентации образования не только на усвоение определенных знаний, но и на развитие личности ученика, его познавательных и созидательных способностей. Обществу нужны образованные граждане, самостоятельно принимающие ответственные решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, мобильные и конструктивные, поэтому уже в школе необходимо вооружить обучающихся таким важным умением, как умение учиться, а это возможно с использованием системно-деятельностного подхода в обучении. Технология деятельностного метода предполагает создание педагогом специальных условий, в которых школьники, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную проблему. Деятельностный подход осуществляется через моделирование и анализ жизненных ситуаций; вовлечение обучающихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность, а также проектную деятельность – обеспечивающих свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности ребенка, подхода к решению задачи.

Проблема активизации познавательной деятельности особенно актуальна в работе с детьми имеющими задержку психического развития, так как для них характерны нарушения произвольности и целенаправленности познавательной деятельности, трудности планирования заданной психической операции, нестойкость произвольного внимания и контроля, недостаточность процессов памяти, восприятия, логического мышления. У большинства детей с задержкой психического развития отсутствует учебная мотивация или на низком уровне. Снижение познавательной активности рассматривается как одно из важнейших причин трудностей обучения детей с задержкой психического развития.

На занятиях педагогу необходимо создавать условия для активного включения обучающихся в познавательный процесс и обеспечивать их эмоциональной поддержкой.

Влияние деятельности на развитие детей зависит от эмоционального отношения к ней. Деятельность, выполняемая с желанием мобилизует психические и физические силы организма и способствует их развитию, радует детей, когда им удается решить поставленную задачу, достигнуть намеченную цель, получить хороший результат. Для детей со сниженным интеллектом это имеет особенно большое значение, так как монотонная работа способствует тому, что у них пропадает интерес к ней. Следовательно, на каждом занятии педагог должен заинтересовать ученика и развивать его творческие способности [5].

Введение систематических психологических коррекционно-развивающих занятий оказывают положительное влияние на развитие познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития: значительно расширяются объем и концентрация внимания, обучающиеся овладевают простыми, но необходимыми для них приемами запоминания и сохранения информации в памяти, значительно обогащается словарный запас, формируются умения оформлять в словесной форме свои суждения, объяснения. Происходит становление самоконтроля и самосознания, снижается тревожность. Тем самым создаются необходимые личностные и интеллектуальные предпосылки для успешного протекания процесса обучения на всех последующих этапах образования.

Занятия по активизации познавательной деятельности имеют непосредственную связь со всеми основными предметами начального обучения. С целью активизации познавательной деятельности и повышения мотивации обучающихся с задержкой психического развития используются игры, кинезиологические упражнения, техники арт-терапии, релаксации.

Взрослым необходимо создавать положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели служат игровые занятия. В младших классах игра является одним из методов и приемов, активно действующим

на познавательную деятельность обучающихся с задержкой психического развития. Игра способствует созданию у учеников эмоционального настроя, вызывает положительное эмоциональное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность повторять уже изученный материал без монотонности и скуки. В форме игрового путешествия на занятиях развивается умение слушать и выполнять указания взрослого, умение действовать по предварительно разработанному плану действий, умение анализировать образец и результаты работы. С помощью игр с четко выраженными правилами хорошо поддается тренировке произвольное внимание. Игры, в которых дети действуют путем проб и примеривания, развивают внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических действиях, что, в дальнейшем, совершенствует зрительное восприятие.

Еще одним из методов активизации познавательной деятельности является применение на занятиях различных видов арт-терапии.

Арт-терапия включает в себя следующие направления: песочная терапия, сказкотерапия, оригами, лепка, коллаж и др. На занятиях выполняются рисунки, орнаменты, аппликации, постройки из деталей конструктора, поделки из бумаги, форма которых задается словесно или с помощью схемы. Тренировка пересказа сказок по схематическому плану, составленному психологом.

Для смены вида деятельности используется раскраски антистресс. В процессе рисования детей развивается «мелкая моторика ладоней рук», которая напрямую связана с формированием интеллекта, развитием речи, памяти, внимания и мышления [3].

Самой любимой техникой у детей с задержкой психического развития является составление коллажа. Обучающиеся с охотой и желанием вырезают из цветной бумаги, журналов, создают образ по заданной теме, ставшей сюжетом коллажа. При этом у них развиваются эмпатия, умение координировать совместные действия, навыки невербального общения.

Сказкотерапия – это один из самых эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста, ко-

торые испытывают затруднения в физической, эмоциональной или поведенческой сфере. Многократно перечитывая сказки, совместно с педагогом дети знакомятся с различными нравственными понятиями, такими как добро, долг, взаимопомощь, благодарность, справедливость, совесть, честь, смелость. Метод сказкотерапии позволяет решать проблемы эмоционально-волевого контроля поведения. Развивает речь, воображение, мышление, а также способствует устранению таких неблагоприятных качеств как нерешительность, страхи, агрессия и так далее. Благодаря погружению в сказку ребенок раскрывается, переживает яркие эмоции и ощущения. Основной целью сказкотерапии является снятие эмоционального напряжения, создание игровой доверительной атмосферы в группе, развитие коммуникативных умений и навыков в общении со сверстниками и взрослыми, формирование у детей адекватной самооценки, развитие чувства уверенности в себе [2].

Кинезиологические методы влияют на развитие умственных способностей и физическое здоровье. Они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. Применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, синхронизирует работу полушарий, улучшает мыслительную деятельность, повышает стрессоустойчивость и способность к произвольному контролю, облегчает процесс чтения и письма, тем самым положительно влияют на формирование учебной мотивации. Комплексы упражнений включают в себя: упражнения для развития крупной и мелкой моторики, на релаксацию, дыхательные, глазодвигательные упражнения. Несколько минут в день (5-7минут) занятий дают высокую умственную энергию [4].

Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль. Единственным ритмом, которым может произвольно управлять человек является ритм дыхания и движения. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением.

Глазодвигательные упражнения, применение офтальмотренажеров позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз развивают межполушарное взаимодействие повышают энергитизацию организма. Движения глаз активизируют процесс обучения. Презентации офтальмотренажера могут быть различными: в виде кругов, расположенных в несколько рядов разного цвета или различных геометрических фигур, «следи за бабочкой», «посчитай появившихся внезапно животных» и так далее [1].

Одним из методов повышения мотивации являются активные методы рефлексии. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов. На занятиях при работе с детьми с задержкой психического развития наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния. Широко используется прием с различными цветовыми изображениями. Обучающиеся из двух карточек разного цвета показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Педагог должен обязательно уточнить изменения настроения ребенка в ходе занятия. Эта ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

Все вышеперечисленные методы и приемы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность обучающихся с задержкой психического развития, активно вовлекают обучающихся в образовательный процесс, развивают их творческие способности, словарный запас, речь, память и внимание, стимулируют самостоятельную деятельность обучающихся. Опыт проведения регулярных занятий с детьми показал эффективность применяемых методов, подтверждаемую результатами тестирования уровня психического развития детей с задержкой психического развития, отзывами учителей, отмечается повышение познавательной активности школьников и рост их успеваемости.

Литература

1. *Демичоглян А.Г.* Улучшаем зрение. Книга-тренажер для сохранения детского зрения. Строение и работа глаза. Оздоровительный комплекс упражнений «Зрительная гимнастика». М: ЭКСМО, 2003.
2. *Зинкевич-Евстинеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2002.
3. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006.
4. *Шанина Г.Е.* Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. М., ВНИИФК, 1999.
5. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе – М., Просвещение, 2009.

РОЛЬ СЕМЬИ В УСПЕШНОМ ВЗРОСЛЕНИИ ПОДРОСТКА

Штыкова Любовь Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» г.Глазов
E-mail:shtikova-l@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема взросления подростков в современном мире, выявляется роль семьи в этом процессе, приводятся типы семей, негативно влияющих на процесс взросления подростка.

Ключевые слова: подросток, взросление, семья, нарушения взросления.

Все чаще учителя, школьные психологи, классные руководители сталкиваются с нарушениями нормального взросления подростков, среди этих нарушений инфантилизация и отсутствие ответственности занимают главное место. Поэтому так актуальна сегодня разработанная Д. И. Фельдштейном теория поуровневого социального развития личности, раскрывающая закономерности и механизмы социализации-индивидуализации детей. На ее основе ученый построил социально-нормативную периодизацию онтогенеза, установив критерии и единицы измерения социального взросления ребенка, подростка, юноши. Самой актуальной задачей психологии и педагогики он считал поиск «такой социально заданной формы жизнедеятельности подростков, которая обеспечивает каждому возможность стать реальным субъектом социальной жизни, культуры, а значит, субъектом собственного развития» [2].

В работах Д.И. Фельдштейна сущностью периода детства является взросление, которое становится особенно актуальным в подростковом возрасте, со-

держащем необходимые новообразования для «освоения, присвоения, реализации взрослости» [1].

Взросление - процесс перехода от детского мироощущения к мировоззрению взрослому. Взросление – очень важный этап становления личности. Готовность и способность отвечать за свои поступки, выполнять возложенные на тебя обязанности – один из важнейших критериев взросления. Взросление – это смена системы ценностей, достижение которых напрямую связанно с принятием на себя ответственности, причем не только за себя, но и за других.

Д.И. Фельдштейн определяет взросление как процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих взрослость (не физиологическую, а социальную, психологическую взрослость) посредством формирования «тех отношений и связей, которые уже имеются во взрослом мире и, освоив, присвоив которые растущий человек приобретает взрослую целостность»[3].

В статье «Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы» Д.И. Фельдштейн в числе многих задач, стоящих перед исследователями, школой, обществом, назвал необходимость выяснения условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности [4].

Известно, что социальное взросление обозначает процесс накопления социальной ответственности (за себя, за другого, за общество, за Отечество). Как правило, социальное взросление происходит при наличии значимого взрослого – «родного или близкого человека, оказывающего существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребенка: родителя, опекуна, учителя, наставника» [5].

В норме подросток нормально взрослеет, если отношения между значимым взрослым и подростком характеризуются взаимной любовью, заботой и доверием. Со стороны взрослого эти отношения характеризуются высоким уровнем ответственности за младшего, со стороны подростка – послушанием старшему. При этом старший, проявляя любовь, заботу, доверие и ответствен-

ность, обладает для подростка авторитетом – властью старшего, принимаемой подростком добровольно и с радостью, потому что эта власть не может причинить ему вреда. Поэтому общим психолого-педагогическим условием его благополучного взросления будет наличие общности, совместно-разделенной деятельности в жизни подростка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия, новой социальной позиции подростка. Значимые взрослые составляют естественное человеческое окружение ребенка. Возможность благоприятного взросления подростка в значительной степени зависит от особенностей семейной системы подростка, а также особенностей воспитательной ориентации его родителей.

Какую роль современная семья играет в процессе взросления подростка?

Если это благополучная семья, то она расширяет сферу самостоятельности подростка, круг его прав и обязанностей. Перестраивает способы общения с ребенком: именно в семье он должен научиться уважать личность другого человека, научиться такту, бережному, внимательному отношению к людям. Развитие морально-этической взрослости подростка связано с умением разбираться в поступках отношениях людей. Помочь подростку в этом – значит научить его понимать мотивы поведения людей, видеть причины и следствия поступков не только окружающих, но и своих собственных.

Очень важно, чтобы взрослый заинтересованно относился к самому подростку, к его внутреннему миру, к волнующим его вопросам, тревожащим его отношениям с товарищами и сверстниками, нужны душевный контакт и душевная близость с ними

Известно, что далеко не все семьи благополучные, не все семьи могут оказать помощь подростку в процессе его взросления. В литературе предложены разнообразные классификации стилей и ошибок семейного воспитания. Посмотрим, как они влияют на процесс взросления подростка.

Первый вариант характеризуется сознательной или несознательной недостаточной включенностью взрослого в процесс воспитания ребенка. Низкая

эмоциональная заряженность взрослого ребенком, отстранение, гипопротекция, самодисквалификация – характеризуют родителя. Такой родитель говорит о своем ребенке: «Да он уже взрослый», тем самым взрослый пытается передать своему ребенку такую ношу ответственности, которую тот не в силах нести. Взросление в такой ситуации в полной мере не происходит, ребенок может чувствовать себя заброшенным, одиноким, его жизненный мир не защищен, поэтому есть опасность, что он будет искать сообщество, группу, где ему будет уделено внимание и забота.

Второй вариант характеризуется избыточной опекой своего ребенка. Гиперпротекция, сдерживание развития, культивирование беспомощности ребенка, инфантилизация – характерные черты родительского поведения. Это неграмотная тактика воспитания «маменькиных сыночков», впоследствии неспособных нести ответственность ни за себя, ни за других.

Третий вариант характерен для семей, где папа требует одно, мама – другое. В такой ситуации ребенок думает, а иногда и говорит: «Дорогие родители, до тех пор, пока вы не договоритесь между собой, чего вы от меня хотите, я взрослеть и брать на себя ответственность не буду!» В такой семье ребенок лишен необходимого для душевного благополучия чувства стабильности, предсказуемости, определенности жизни. Характерной особенностью этого типа воспитания является необходимость маневрировать ребенку в режиме взаимоисключающих стандартов, что не способствует его успешному взрослению.

Четвертый вариант – родители не способны в достаточной степени нести ответственность за своих детей. Инфантилизм родителей не позволяет ребенку накапливать ответственность, ее просто не от кого перенять, и в этом случае успешное взросление не происходит.

Пятый вариант - эмоциональное отвержение: игнорирование потребностей подростка, нередко жестокое обращение с ним, выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться как-нибудь от обузы. Эмоциональное отвержение одинаково пагубно для всех детей, оно по-разному сказы-

вается на их развитии: можно наблюдать у подростка реакцию протеста или подросток уходит в себя, или находит отдушину в подростковых компаниях. Все это не способствует успешному взрослению подростка.

Итак, взросление совершается в среде взрослых при осуществлении целенаправленной деятельности, совершаемой сначала с помощью взрослых, а затем и самостоятельно, в процессе взросления подросток проходит путь освоения, реализации самостоятельности, инициативности, ответственности. Успешному взрослению способствуют налаженные отношения с ребенком: способность к установлению и поддержанию эмоционального контакта с ним, доброжелательное и уважительное отношение к его личности, стабильность и последовательность воспитательных мер родителей. Конструирование деятельности взрослеющих детей осуществляется одновременно с развитием их сознания и всегда происходит в процессе взаимодействия с миром взрослых. Характеристики взрослого поведения – самостоятельность, ответственность, способность к волевому поведению, способность к рефлексии, на их развитие можно влиять педагогическими средствами, воспитывать их в ребенке, и свой вклад в этот процесс должна вносить семья, создавая условия для самоутверждения и самовыражения подростка.

Литература

1. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1997. – 158 с.
2. *Фельдштейн Д. И* Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). – М.; Воронеж: МПСУ : Модек, 2013. – 335 с.
3. *Фельдштейн Д.И.*Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. - М., Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. - 670 с.
4. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал — 2010. — №2(4) — с.6-11.
5. *Шувалов А.В.* Антропологическая модель психологического здоровья. Калуга: КГПУ, 2006. С.36

РАЗДЕЛ 2. СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ПСИХОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО САМОПОЗНАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Айварова Нина Геннадьевна
кандидат психологических наук, доцент Гуманитарного институтасевероведения
ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск
E-mail: ninaajvarova@yandex.ru

Аннотация:В статье поднимается проблема достижения личностных результатов общего образования, анализируется опыт взаимодействия со старшеклассниками в рамках элективного курса по психологии. Выделяются актуальные проблемы самоопределения и формирования идентичности старшеклассников.

Ключевые слова:старшеклассники, личностные результаты образования, идентичность, элективный курс по психологии, самопознание, самоопределение.

Компетентностная парадигма образования, прежде всего, ориентирована на конкретные результаты – формирование личности выпускника школы, способной адаптироваться и реализоваться в современном динамичном обществе. Быстрый темп жизни, калейдоскоп событий, груз ответственности, дефицит общения между людьми, особенно между представителями разных поколений – все это определяет высокую экстремальность современного образа жизни, в которой современный человек должен адаптироваться, суметь самореализоваться и раскрывать свой природный потенциал. В период смены технологического уклада, образа жизни, системы производственных отношений резко меняются ценностные ориентиры, нарушается духовное единство общества, жизненные приоритеты молодежи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. Все перечисленное выше усложняет систему формирования ценностных ориентиров подрастающего поколения, передачи опыта, формирования морально-нравственных и личностных качеств. Современная жизнь, наполненная неопределенностью, жесткой конкурентностью, динамичностью предъявляет иные требования к личности, нежели те, которыми обладают современные родители и общественные воспитатели. Современный молодой человек, вступая во взрослую жизнь, должен иметь сформированную систему

ценностей, уметь ставить цели и делать практические шаги к их достижению, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, иметь сформированную коммуникативную компетентность, иметь свое мнение и уметь его отстаивать, владеть определенным объемом знаний, иметь хорошие навыки самообразования. Жизненный смысл, физическая и эмоциональная зрелость личности стали обязательным условием выстраивания успешной и счастливой индивидуальной жизненной траектории. Очевидно, поэтому сегодня рынок образовательных услуг пестрит широким спектром семинаров и тренингов личностного роса, развития эмоциональной и интеллектуальной сферы и так далее. В сложившихся условиях система общего образования должна способствовать и помочь ребенку формировать такие качества, которые способны оптимально решать возрастные социально-психологические задачи, что в последующем является условием развития гармоничной зрелой личности. Согласно теории Э. Эриксона неспособность личностью решать социально-психологические задачи того или иного возраста затрудняет решение последующих задач, социализации и самореализации[5].

В федеральных стандартах требования к результатам освоения общего образования структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты.

Под личностными результатами понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [2].

Согласно требованиям к личностным результатам Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования старшеклассники должны быть готовы и способны к саморазвитию и личностному самоопределению, у них должна быть сформирована мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности. У выпускника школы должна сформироваться система ценностно-смысловых установок, отражающих лично-

стные и гражданские позиции, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме. Личностный уровень развития должен позволять ему ставить цели и строить жизненные планы и самостоятельно выстроить систему значимых социальных и межличностных отношений[4]. Такое серьезное требование к личностному развитию выпускника требует высокой социально-психологической зрелости педагогов и пересмотра всей системы среднего общего образования.

В данной статье раскрывается опыт реализации элективного курса по психологии в МОУ «Средняя образовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №3» г. Ханты-Мансийска в рамках проекта «Формирование модели взаимодействия школы и ВУЗа, ориентированной на социализацию обучающегося». Рабочая программа курса построена с учетом возрастных особенностей старшеклассников; знания, умения, навыки, полученные в процессе ее реализации, выступят благоприятными условиями для решения социально-психологических задач ранней юности, формирования цельной идентичности, саморазвития и самовоспитания.

Юношеский возраст – этап поиска смысла жизни, своего места в жизни. Будущее становится главным измерением, обращенность в будущее построение жизненных планов и перспектив. Юность можно назвать порогом взрослой жизни. На пороге самостоятельной жизни старшеклассники делают свой выбор: «Кем быть?» и «Каким быть?». Как пишет Л.И. Божович, если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего[1]. Согласно теории Э. Эриксона центральной задачей развития личности в подростковом и юношеском возрасте является формирование цельной личной идентичности[5]. Термин «идентичность» в русском языке употребляется нечасто и преимущественно в значении «тождественность», однако Э. Эриксон подразумевал под идентичностью также цельность и непрерывность личности. Идентичность создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития. Первая цельная форма идентичности

формируется в юношеском возрасте (Э. Эриксон не выделяет отдельно подростковый возраст). Этот период характеризуется самым глубоким жизненным кризисом. К этому кризису приводят три линии развития:

- бурный физический рост и половое созревание;

- эмоциональная нестабильность и озабоченность тем, «как я выгляжу в глазах других», «что я собой представляю»;

- необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, и идентификацией и самоопределением. Если юноше не удается решить эти задачи, у него формируется размытая идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- уход от психологической интимности, избегание межличностных отношений;

- размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

- размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизировать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то приоритетной деятельности;

- формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для поведения[3].

Канадский исследователь Джеймс Марша выделил четыре статуса идентичности, измеряемые степенью ценностного, профессионального, религиозного и т.д. самоопределения молодого человека:

- «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

- «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, а на основе чуждых мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

- Для «Моратория» характерно то, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

- «Достигнутая или зрелая идентичность» статус тех, у кого кризис завершен и выбран вариант развития, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации[3].

Немаловажное значение для формирования идентичности имеет социальная среда, характер идентичности значимых взрослых. В нашей стране резкое изменение социальной ситуации в последние десятилетия, нарушило идентичность взрослых людей, что сказалось и на подрастающем поколении.

В рамках элективного курса по психологии старшеклассники знакомятся с различными психологическими подходами к изучению развития личности, исследуют собственные индивидуально-психологические характеристики: систему ценностей, темперамент, характер, уровень жизнестойкости, эмоциональный интеллект, субъективный локус контроля и др. Большое внимание уделяется изучению особенностей развития идентичности в юношеском возрасте. Занятия преимущественно носят исследовательский характер, используются активные и интерактивные образовательные технологии: самодиагностика, тренинги, дискуссии, деловые игры и другие.

Активные технологии психологической работы со школьниками позволяет выявить ценностные ориентиры, мировоззренческие позиции и жизненные установки юношей и девушек. Семилетний опыт работы со старшеклассниками в рамках элективного курса по психологии позволяет выделить некоторые актуальные проблемы личностного развития старшеклассников, требующего внимания родителей и педагогов:

- неудовлетворенность межличностным общением, огромная потребность в личностном общении со взрослыми;

- размытая идентичность, противоречия между желаемым и реальным;

- наблюдается низкий уровень гражданской идентичности молодых людей, желание реализоваться в будущем за пределами нашей страны;

- в деловых играх часто поднимается проблема суицида, как возможный выход из проблемной ситуации;

- характерна «позиция жертвы», «мне должны»;

- нежелание «усложнять» жизнь семейными узами, тем более детьми;

- развод рассматривается как норма жизни;

- неудовлетворенность общения с родителями («я для них темное пятно», «просто овощ» ит.д.).

Педагогическая работа – это искусство, мы, прежде всего, своей личностью влияем на наших учеников. Яркая интересная личность может формироваться только рядом с яркой интересной личностью, только самодостаточная личность может сформировать самодостаточную личность, наше отношение к миру, природе отражается в отношениях наших учеников. Воспитывает не то, что декларируем, а то, что демонстрируем своим ученикам. Другого варианта, другого механизма развития личности нет. На этапе подросткового возраста и юности цельность и зрелость идентичности значимого взрослого играет особо важную роль в формировании гармоничной личности молодого человека.

Литература

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.

2. *Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект* / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

3. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс – СПб.: Изд-во «Питер», 200. – 624 с.

4. *Федеральный государственный стандарт среднего общего образования* [Электронный ресурс] Режим доступа https://fgos.ru/(дата обращения 25.03.2019)

5. *Эриксон,Э.* Идентичность: юность и кризис. [Текст] / Э.Эриксон / пер.с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Акилбаева Анна Игоревна
студентка ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола.
E-mail: akilbaeva_anya@inbox.ru
Научный руководитель: Медведева З. В., к. пед. наук, доцент.

Аннотация: в статье рассматривается термин «эмпатия» с разных точек зрения, раскрывается проблема развития эмпатии в старшем подростковом возрасте и описывается практика использования тренинга для развития эмпатии у детей старшего подросткового возраста.

Ключевые слова: дети старшего подросткового возраста, личность, эмпатия, развитие эмпатии, тренинг.

Теоретическое исследование проблемы эмпатии в настоящее время позволяет сделать вывод, что определение понятия «эмпатия» можно рассматривать с различных точек зрения: эмоциональный процесс, переживание аффективного состояния другого человека в ответ на его эмоциональное поведение (Т.П. Гаврилова и др.); когнитивный процесс, понимание, познание внутренней жизни другого, умение принять роль, позицию другого (А.П. Сопиков и др.); сложный эмоционально-когнитивный процесс (А.А. Бодалёв и др.); системное образование, которое включает в себя согласование эмоционального, когнитивного и конативного компонентов эмпатии (В.В. Бойко и др.).

В современной отечественной психологии эмпатию можно рассматривать по нижеуказанным направлениям, как: установление высококачественной природы эмпатии (Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.); изучение связи структурных данных эмпатии с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности (Л.П. Выговская, И.М. Юсупов, А.А. Бодалёв др.); исследование процессуального характера эмпатии (А.Г. Ковалев, Л.П. Стрелкова, М.И. Пашукова и др.).

Под эмпатией, в узком смысле, подразумевается сострадание, сочувствие и восприятие психологических состояний других людей. Тем не менее понятие «эмпатия» содержит более широкую интерпретацию и глубинное понимание – как иррациональное познание человеком внутреннего мира других людей

(вчувствование); как эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций [1].

Англо-американский психолог Э. Титчинер ввел термин «эмпатия». Термином «эмпатия» Э. Титченер перевел немецкое слово «Einfuhlung» – «вчувствоваться в...», которым в эстетике описывался процесс понимания произведений искусства, объектов природы, склонность наблюдателя к отождествлению себя с наблюдаемым предметом, являющимся причиной переживания прекрасного [3]. Эмпатия – это многоуровневый феномен, структурой которого является совокупность когнитивных, аффективных и конативных способностей человека. Взаимоотношения между компонентами эмпатии определяется результатом социально-психологических отношений человека в социуме, опытом общения.

Личность проявляет эмпатию: в виде реакций на поступки другого; в качестве переживаний, вызванных состоянием партнера; посредством умений создавать поддерживающие отношения [8].

Существует классификация А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, в которой авторы выдвигают следующие виды эмпатии:

1) эмоциональная эмпатия, основывающаяся на механизмах подражания;

2) когнитивная эмпатия, базирующаяся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогии);

3) предикативная эмпатия, объясняющаяся как способность человека прогнозировать эмоциональное поведение другого в конкретных ситуациях [1].

Разнообразные формы эмпатии основываются на чувствительности личности к своему и чужому миру. Данное утверждение Т.П. Гаврилова подтверждает на основании своих исследований. Человек с высоким уровнем эмпатийности проявляет интерес к другим людям, гибкий, эмоциональный и жизнерадостный. Людям, у которых низкий уровень эмпатийности, свойственна трудность в установлении контактов, замкнутость, сложность адаптирования в новых условиях и сосредоточенность на своей личности. Эмпатия как механизм

формирования межличностных отношений способствует их развитию и стабилизирует, позволяет оказывать поддержку партнеру не только в обычных, но и в трудных, экстремальных условиях, когда он особенно в ней нуждается [2].

В период старшего подросткового возраста интенсивно развиваются нравственные ценности, жизненные перспективы, новые взгляды на жизнь и на отношения между людьми, поэтому развитие эмпатии достигает особой важности в данный период. Возникает диссонанс в том, что старший подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования эмпатии, тем не менее, для детей старшего подросткового возраста характерна и эмоциональная неустойчивость.

Старший подростковый возраст считается критическим в становлении личности. Не составляет исключения и парадокс эмпатии как психологического личностного образования: достигнув явно выраженного уровня в подростковом периоде, она инициирует общественное поведение в дальнейшей жизни [7]. В наше время развитие эмпатии, эмпатийности детей старшего подросткового возраста является необходимым условием для предупреждения кризиса человеческих отношений, взаимопонимания, основанных на сочувствии, и сопереживании [5].

Проведенные исследования, которые направлены на изучение эмпатии детей старшего подросткового возраста, говорят о глубоких связях между эмпатийностью и нравственным поведением. Нравственные нормы, которые были усвоены на более ранних возрастных этапах развития, начинают выражаться в поступках и суждениях. Эмпатия, как психическое личностное образование, достигнув своей выраженности в период старшего подросткового возраста, считается в последующем катализатором просоциального поведения и альтруизма. В ряде иностранных исследований, которые изучают подростковый и юношеский возраст, представлен эффект переноса эмпатийных переживаний отрочества на юность, а далее и на зрелый возраст с сохранением эмоционального знака.

М.В. Осорина считает, что «если, будучи ребенком и подростком человек имел с родителями эмпатийное взаимопонимание, то в период взрослости эмпатийное реагирование на окружение не вызывает негативных переживаний, и наоборот: кое-кто в течение всей жизни переносит на других людей ненависть к собственным родителям». По мнению Т.П. Гавриловой, к старшему подростковому возрасту, когда просоциальная мотивация действует на непроизвольном уровне, нравственные принципы и убеждения выступают в качестве побудительного поведения, сочувствие становится все более устойчивым мотивом поведения в пользу другого [4].

Способствовать развитию аффективной сферы ребенка, учить его воспринимать свои эмоции, рассматривать и произвольно выражать их должны родители, воспитатели, педагоги, психологи, преподаватели с самого раннего возраста. В рамках всего учебно-воспитательного процесса, а также на специальных занятиях проводится ознакомление детей старшего подросткового возраста с эмоциями и чувствами. На этих занятиях дети старшего подросткового возраста испытывают различные эмоциональные состояния, отодвигают свои переживания, знакомятся с опытом сверстников, а также с литературой, живописью, музыкой. Ценность таких занятий заключается в том, что у детей старшего подросткового возраста возрастает круг осознаваемых эмоций, они начинают глубже понимать себя и других, у них чаще проявляется эмпатия по отношению ко взрослым и детям [6].

Развивать эмпатические способности проще всего в процессе взаимодействия, потому что эти черты обнаруживаются именно в процессе взаимодействия с другими. Относительно безопасную возможность упражнения в практике межличностных взаимодействий предоставляют тренинги. Тренинг, направленный на развитие эмпатических способностей, должен быть личностным тренингом, содержащий в себе приемы, помогающие осмыслить себя, особенность личностной эмоционально-нравственной сферы, сформировать способность понимать чувства, мысли и поведение другого человека. Эмпатийный процесс для детей старшего подросткового возраста усиливается в привычной

обстановке, которая «воздействует на чувства и разум, развивает его восприимчивость, эмоциональность, сознание и самосознание, формирует мировоззрение» [8]. В своем исследовании развитие эмпатии у детей старшего подросткового возраста мы будем осуществлять посредством тренинга.

Для нашего исследования мы провели диагностику уровня развития эмпатии у детей старшего подросткового возраста на базе МОБУ «Шойбулакская средняя общеобразовательная школа» в 9 «А» и 9 «Б» классах. Для выявления уровня развития эмпатии использовались следующие диагностические методики: методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, методика И. М. Юсупова «Диагностика уровня эмпатии», методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии».

По результатам методики И. М. Юсупова «Диагностика уровня эмпатии» мы сделали вывод, что в 9 «А» классе очень высокий уровень эмпатии выявлен у 53.3% (8 человек) испытуемых, а в 9 «Б» классе – 38.6% (5 человек). Такой уровень эмпатии в данной методике характеризуется как чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушность, склонность многое им прощать. Им нравиться «читать» лица и «заглядывать» в будущее, они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты с окружающими и находят общий язык. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий.

Высокий уровень эмпатии в 9 «А» классе был выявлен у 33.3% (5 человек) обучающихся, а в 9 «Б» классе – у 30.7% (4 человека). Такие подростки стараются не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают проводить время с людьми, нежели в одиночку.

Так же нами в 9 «А» классе были выявлены 13.4% (2 человека) подростков и в 9 «Б» классе 30.7% (4 человека) подростков со средним уровнем эмпатии, для них не характерна и не свойственна особая чувствительность. Такие подростки в межличностных отношениях более склонны судить о других по их по-

ступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении такие испытуемые внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение.

По методике В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» мы выявили средний уровень у 13.3% (2 человека) подростков в 9 «А» классе. Данная группа испытуемых, как правило, испытывают затруднения при определении эмоционального состояния другого человека, что, в свою очередь, приводит к нарушению установления межличностных контактов. Собственные эмоциональные проявления и состояния оценивают адекватно. Они остаются равнодушными к проблемам окружающих. В 9 «Б» классе испытуемых с таким уровнем не было выявлено.

Заниженный уровень эмпатии диагностирован в 9 «А» классе у 66.7% (10 человек) обучающихся, а в 9 «Б» классе – у 61.5% (8 человек) обучающихся. Для таких подростков свойственно испытывать затруднения в установлении контактов с людьми, они неуютно чувствуют себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся подросткам с низким уровнем эмпатийности непонятными и лишенными смысла.

С очень низким уровнем эмпатии были выявлены 20% (3 человек) обучающихся в 9 «А» классе и 38.5% (5 человек) обучающихся в 9 «Б» классе. Таким подросткам сложно устанавливать контакт с собеседником, трудно либо невозможно определить эмоциональное состояние окружающих. Как правило, у таких подростков мало друзей, а из тех, кто есть, они ценят больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

Проанализировав полученные результаты по методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна мы видим, что в 9 «А» классе 13.3 % (2 человека) обучающихся и в 9 «Б» классе 21.4% (3 человека) обучающихся имеют высокий уровень развития эмпатии. Этот уровень развития эмпатии характеризуется как чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушность, склонность многое им прощать. Выявленные подростки с не-

поддельным интересом относятся к людям. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий.

Нормальный уровень развития эмпатии был выявлен в 9 «А» классе у 73.4% (11 человек) подростков и в 9 «Б» классе у 78.6% (10 человек) подростков. Для учеников с этим уровнем развития не характерна и не свойственна особая чувствительность. Такие подростки в межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем.

Также в 9 «А» классе было выявлено 13.3% (2 человека) учеников с низким уровнем развития эмпатии. С низким уровнем развития эмпатии могут иметь затруднения в коммуникации, некомфортно чувствуют себя в компании, часто не находят взаимопонимания с окружающими, такие ученики более эффективны в индивидуальной работе.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что необходима формирующая работа по развитию эмпатии в 9 «Б» классе.

Нами был проведен комплекс из 10 занятий по развитию эмпатии у детей старшего подросткового возраста.

Цель занятий – повышение уровня эмпатии у детей старшего подросткового возраста.

Задачи были поставлены следующие:

1. Развить способность понимать свои эмоции.
2. Развить умение конструктивно выражать свои эмоции.
3. Сформировать умение распознавать чувства другого.

На контрольном этапе исследования мы планируем провести повторную диагностику уровня развития эмпатии у детей старшего подросткового возраста в обоих классах и выявить динамику развития эмпатии.

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком / Н.Н. Авдеева. – Краснодар, 2013. – 95 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М., 2017. – 250 с.

3. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человеком /А.А. Бодалев. – М., 2015. – 254 с.
4. *Гаврилова Т.П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С.147-156.
5. *Карягина Т.Д.* Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии / Т.Д. Карягина // Общение-2006: на пути к энциклопедическому знанию: материалы международной конференции. – М.: Психологический институт РАО, – 2013. – С.373-380.
6. *Коробкова В.Е.* Изучение возможностей развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением / В.Е. Коробкова // Психология: проблемы практического применения: материалы II междунар. науч. конф. – Чита: Молодой ученый, 2013. – С.96-102.
7. *Тютяева О.В.* Психологические особенности эмпатии у детей среднего и старшего школьного возраста / О.В. Тютяева. – Ярославль, 2012. – 26 с.
8. *Юсупов. И.М.* Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты / И.М. Юсупов. – СПб., 2015. – 270 с.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОТРАСЛЯХ ПСИХОЛОГИИ

Алферова Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
Юсупова Марина Абдукаримовна
магистрант, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: yusupova160995@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к понятиям адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация в работах отечественных психологов. Целью статьи является анализ направлений в изучении адаптации личности в фундаментальных исследованиях, в возрастной, социальной психологии.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация личности.

В течение жизни современного человека неоднократно происходят изменения, связанные с его жизнедеятельностью, социальной средой или социальным окружением: это ситуации овладение новой деятельностью, смена работы, учебных и производственных коллективов, социальных ролей, жительства – эмиграция и миграция, изменение состояния здоровья, утраты – работы, социального статуса и пр. В таких ситуациях актуализируется проблема адаптации человека, изучению которой посвящены многие психологические исследования.

В научной психологической литературе изучаются различные аспекты адаптации к учебной, учебно-профессиональной, трудовой, профессиональной деятельности, к новой системе взаимодействия человека с другими людьми, к трудностям, стрессам, новым коллективам и пр. При этом используются такие понятия, как «адаптация», «социальная адаптация», «психическая адаптация», «социально-психологическая адаптация» (А. Бандура, Ф. Б. Березин, А.И. Иванова, В. В. Константинов, Н.Н. Мельникова, А. А. Налджян, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, А.А. Реан, и мн. др.).

Анализу понятий «адаптация», «социально-психологическая адаптация» посвящены работы А.И. Ивановой (2014), В.В. Константинова (2006), Н.Н. Мельниковой (2001), И.А. Милославовой (1973), А. А. Налджян (1988), А.А. Реана, А.Р. Кудашева, А.А. Баранова (2006), В.В. Селиванова (1968), Т.В. Середы (1986), М.С. Яницкий (1999) и др. Все авторы отмечают сложность разделения этих понятий, так как социальная и социально-психологическая адаптации являются частью адаптации личности «как целостного, системного процесса, характеризующего взаимодействие человека с природой и социальной средой» [3], вместе с тем, каждое из них изучается как самостоятельное явление.

Понятие «адаптация» (от лат. adaptatio – приспособление) является фундаментальным и относится к общенаучным, используемым в биологии, физиологии, философии, социальной психологии, социологии, педагогике (и других науках). Адаптация человека изучается на разных уровнях ее протекания – психофизической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, уровне функциональных резервов организма, здоровья, базовых психических функций, уровнях индивидуального поведения и межличностных отношений.

Проблематика фундаментальных исследований адаптации достаточно широка (по С.А. Шапкину, Л.Г. Дикой, 1996). Это:

- исследования, посвященные изучению медико-психологических компонентов адаптации в разнообразных стрессовых условиях, вне контекста предметной и профессиональной деятельности человека;

- исследования, раскрывающие психофизическое описание функционирования отдельных органов (систем органов) и психических процессов и их изменения в условиях социально-профессиональной среды. Адаптация выступает как процесс уравновешивания этих систем, направленный на достижение и поддержку внутреннего гомеостаза.

- комплексное изучение психических и функциональных состояний человека в трудовой деятельности: структура и динамика адаптации изучаются как процесс уравновешивания в открытой системе, в ходе которой приобретаются новые системные качества [7].

В силу многогранности исследований, понятие «адаптация» имеет много определений. Так, в исследовании Т.В. Середы, проанализировано 46 определений понятия «адаптация», которые классифицируются автором на основе различий в описании характеристик двух взаимодействующих систем, характера связи между индивидом и средой, содержания и характера процесса адаптации, основной цели и результата адаптации. Общим для всех определений, характеризующих феноменологию адаптации, как считает Н.Н. Мельникова, являются следующие общие моменты: процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов, которое возникает при особых условиях – это условия несогласованности, дисбаланса между системами; цель взаимодействия объектов – координация между системами, для достижения которой должны произойти определенные изменения во взаимодействующих системах [7].

А.А. Реан указывает, что современные исследователи разделяют понятия «приспособление» и «собственно адаптация» как «движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели – гомеостатического равновесия, отсутствия конфликтов – к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде» (К. А. Абульханова-Славская, Г. А. Балл, Б. Д. Парыгин, А. А. Реан, А. А. Налчаджян).

По словам А.А. Реана (и др.), в исследованиях прослеживаются направления, в которых акцент делается на изучении процессуального, результативного

аспектов адаптации, также, адаптация рассматривается основанием для формирования психических качеств как новообразований личности.

1. Процессуальный аспект адаптации основывается на выделении временных характеристик – протяженности и стадий самой адаптации, выявлении основных элементов адаптационного процесса, связанных в единую логическую и временную последовательность.

2. Результативный аспект адаптации используется, как ключевой элемент при оценке успешности адаптивных процессов и положен в основу большинства современных классификаций адаптации (например, по оценке «адаптированность – дезадаптированность»).

3. Третий подход – адаптация, как совокупность психических качеств – новообразований личности, включает не только множество знаний, умений, навыков, полученных и сформированных у субъекта адаптации, а также – систему межличностных взаимоотношений с социальным окружением [7].

Понятие «социальная адаптация» начало использоваться в отечественных работах с середины 60-х годов XX века, но термин понимался авторами неоднозначно.

Так, в аспектах возрастного развития социальная адаптация рассматривается многими зарубежными и отечественными авторами в контексте процесса социализации личности: как часть социализации (Б.Д. Парыгин), как этап социализации личности (Т.К. Кончанин), как специфическая форма социализации в конкретных условиях (Н.А. Ермоленко) и пр. Под социальной адаптацией понимается «постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса, который зависит от соотношения требований социальной среды и целей, мотивационно-потребностной сферы и возможностей их достижения индивидом в социальной среде» [6, С. 11]. По Ж. Пиаже, процесс социальной адаптации выступает как единство процессов аккомодации (усвоение правил среды, «уподобление ей») и ассимиляции («уподобление себе, преобразование среды») [10].

Так, Я. Щепаньский выделяет четыре этапа процесса социальной адаптации:

Первый этап – стадия осознания: на данном этапе субъект осознает, что в новой социальной среде необходимо вести себя по-другому, между тем он не принимает ценности, идеалы и установки новой социальной среды, принимает только правила поведения и законы новой социальной среды.

Второй этап – этап терпимости: на данном этапе формируется толерантное отношение субъекта и новой социальной среды, признаются другие системы ценностей и поведенческие установки.

Третий этап характеризуется признанием субъекта системы ценностей, поведенческих установок, идеалов новой социальной среды и принятие средой ценностей субъекта.

На четвертом этапе – ассимиляции, формируется полное единство систем ценностей социальной среды и субъекта. Субъект отрекается от прежних ценностей приобретая новые. Итогом данной адаптации становится ассимиляция, таким образом, субъект целиком и полностью принимает систему ценностей, господствующую в новой социальной среде.

В отечественных исследованиях, понимание сущности явлений адаптации личности к социальной среде, которая выражается в их единстве на основе активности и социальной среды, и активности личности, восходит к отечественным психологическим концепциям Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского. Именно характер активности позволяет объяснить динамические изменения, происходящие в процессе адаптации личности как субъекта познания, общения и взаимодействия к изменяющимся условиям социальной среды, которые преобразуют не только саму личность, но и социальную среду. Так Т.Н. Вершина (1979) отмечает, что если социальная среда активна по отношению к субъекту, то в адаптации превалирует приспособление. Если во взаимодействии доминирует субъект, то адаптация носит характер активной деятельности.

В современных работах можно наблюдать разделение процессов социализации и адаптации. Константинов В.В. указывает на различные функциональные обязанности адаптации и социализации, различия в воздействии на человека данных процессов по глубине и продолжительности во времени. Также, он отмечает различие в приобретаемом личностью опыте, за счет которого осуществляются эти процессы: социализация – за счет социального опыта общества в целом, адаптация – за счет опыта в конкретной социальной общности [3]. Иванова А.И. рассматривает психологическую адаптацию как механизм социализации личности [2].

Понятие «социально-психологическая адаптация» многими авторами рассматривается в контексте процесса взаимодействия личности и группы. Социально-психологическая адаптация понимается: как процесс усвоения социально-ролевых функций, приобретения людьми социально-психологического статуса [2]; как оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидом норм и традиций группы, вхождение в их ролевую структуру [1].

В социально-психологической концепции развития личности ребенка и подростка А.В. Петровского, адаптация рассматривается первой фазой становления личности в процессе ее взаимодействия с группой – это этап вхождения в новую социальную среду. А.В. Петровский пишет: «Первая фаза становления личности предполагает активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности» [9, С. 80]. Адаптироваться в группе – значит, «быть таким как все». Таким образом, социально-психологическая адаптация подразумевает вхождение личности в новую группу, построение положительного взаимодействия с членами этой группы и совместной деятельности. В процессе адаптации у индивида вырабатываются навыки общения, поведения и деятельности, одобряемые окружением, через которые он может реализовать свои интересы и потребности. Вместе с тем, особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами

личности, уровнем личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности [3].

В.В. Селивановым выделены четыре формы социально-психологической адаптации: «поведение человека в новых условиях может характеризовать пассивная позиция внешней согласованности своих действий с другими; активная позиция, когда личность стремится понять людей и завоевать доверие окружающих, чтобы затем в соответствии со своими устремлениями, влиять на них; осторожная установка на «изучение» людей и обстановки; простое приспособление, заискивание перед сильными с целью добиться их покровительства» [3].

Детально эту классификацию раскрывает в своих исследованиях А.А. Налчаджян. С его точки зрения, адаптивные процессы, постоянно используясь в похожих социальных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера. Автор предлагал следующую классификацию социально-психической адаптации личности:

– Нормальная адаптация рассматривается как адаптивный процесс личности, в котором формируется устойчивая адаптированность к проблемным ситуациям без патологических изменений ее структуры и, также, без изменений норм социальной группы, в которой протекает активность личности. Нормальная адаптация личности имеет два вида: защитная и незащитная.

– Девиантная адаптация представляется удовлетворением потребности личности в данной социальной группе, однако ожидания остальных участников социальной группы не оправдываются таким поведением. Девиантная адаптация представляется двумя видами: неконформистская и новаторская.

– Патологическая адаптация характеризуется активностью личности в социальных ситуациях, осуществляется при помощи патологических форм поведения и механизмов, приводящих к образованию патологических комплексов характера, входящая в состав невротических и психотических синдромов. Субъект в процессе социальной адаптации принимает новые социальные ценности и поведенческие установки через механизмы социализации [5].

Н.Н. Мельникова, исследуя стратегии адаптивного поведения личности, выявляет следующие условия оптимальной адаптации личности: контактность, активность и двусторонние изменения: «Индивид устанавливает реальный контакт с конфликтной первоначально средой и, посредством активных сознательных действий, способствует изменению, как себя, так и среды, творчески выстраивая новую систему взаимодействия». При этом, максимальной эффективности и скорости процесс адаптации достигает при условии активной сознательной и целенаправленной регуляции происходящих изменений со стороны индивида, что актуально именно для социально-психологической адаптации личности [4].

Таким образом, в фундаментальных исследованиях адаптации в общей, возрастной, социальной психологии определяются методологические подходы к исследованию этого явления, выявляются общие механизмы и закономерности протекания процесса адаптации личности. Адаптация личности рассматривается как взаимодействие двух систем (человек – деятельность, человек – человек, человек – группа, человек – общество). Целью адаптации выступает не только установление гомеостаза между системами, но и самоактуализация и развитие личности в конкретной социальной общности. Условиями адаптации личности выступают как активность личности, индивидуально-личностные характеристики субъекта деятельности и общения, так и условия социальной среды. Адаптация личности к деятельности всегда происходит в социальном взаимодействии, поэтому адаптация личности имеет социально-психологический характер.

В настоящее время проблема социальной и социально-психологической адаптации актуализирована в контексте психологических аспектов реализации инклюзивного образования и социальной работы в нашей стране [1; 8]. Так, социальная адаптивность индивида, по словам Г.И. Колесниковой, относится к одним из основных критериев психологического здоровья [8, С. 79]. Психологические механизмы и закономерности социальной и социально-психологической адаптации изучаются и обсуждаются в контексте оказания

психологической помощи, поддержки и сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, а также в решении социальных проблем отдельных групп взрослого населения.

Литература

1. *Акатов Л.И.,* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. *Иванова А.И.* Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы / «Вестник университета». 2014. / Режим доступа: Киберленинка: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-klassifikatsiya-i-mehanizmy
3. *Константинов В.В.* К вопросу о понятии «адаптация» / Режим доступа: Портал психологических изданий PsyJournals.ru — http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30306_full.shtml [К вопросу о понятии «адаптация» - Проблемы социальной психологии личности]
4. *Мельникова Н.Н.* Классификация стратегий адаптивного поведения | Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сборник научных трудов под ред. Н. А. Батурина. – Челябинск: ЮУрГУ, 2001 – Т.3. – С. 16–29.
5. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии) / АН АрмССР, Ин-т философии и права. – Ереван: Изд-во АН АрмССР,1988. 262 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
7. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479, [1] с. (Психология – лучшее).
8. Психология социальной работы для бакалавров: учебник / А.М. Руденко, [и др.]. Ростов н/Д.: Феникс, 1916. 446, [1] с. (Высшее образование).
9. Социальная психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ А.В. Петровский, М.Е. Зеленова и др.; Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 79-83.
10. *Яницкнй М.С.* Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. / Учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. - 84 с.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР НРАВСВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Антилогова Лариса Николаевна
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск
E-mail: Antilogova @yandex.ru

Аннотация: Семья играет важную роль в нравственном становлении и развитии ребенка. Именно в семье закладываются основы нравственности. В статье описываются типы семей и приводятся основные характеристики воспитательных функций в этих семьях. Отмечается смещение социальных ролей в семье, что негативно сказывается на личности растущего ребенка. Раскрываются механизмы нравственного становления ребенка. Подчеркивается значение общения в развитии личности ребенка. Акцентируется внимание на влиянии средств массовой информации на нравственное становление и развитие личности ребенка.

Ключевые слова: семья, ребенок, воспитание, становление, нравственное развитие, речь, типы семей, общение, подражание, социальные ценности, мораль, нравственный выбор.

В последнее время семья переживает не лучшие времена. Помимо экономических трудностей, которые испытывает немало семей, происходит девальвация семейных ценностей, жизненных идеалов и целей, отчужденность и непонимание между членами семьи, нередко встречающаяся жестокость в отношении детей.

В то же время семья является базой нравственного развития личности, поскольку здесь закладываются основы нравственных отношений, осуществляется связь ребенка с миром социальных ценностей. Издержки семейного воспитания порождают всевозможные неврозы, а нередко и психические заболевания у детей. Немаловажную роль в становлении нравственно здоровой личности ребенка играет стиль взаимоотношений между родителями.

В литературе по психологии семьи выделяются различные ее типы. Так, например, В. Сатир выделяет зрелую и проблемную семьи, где первая характеризуется высокой самооценкой ее членов, непосредственными и частыми коммуникациями, гуманными и гибкими правилами. Проблемные семьи характеризуются заниженной самооценкой ее членов, спутанностью коммуникаций, стереотипностью и директивностью жизненных правил [2].

Вполне очевидно, что лишь семьи, относящиеся к первому типу, способны позитивно влиять на нравственное становление ребенка; здесь наиболее успешно происходит усвоение маленьким человеком общественной морали, а воспитательные воздействия носят коллективистскую направленность.

Вместе с тем, по данным психолого-педагогических исследований детско-родительских отношений, во многих семьях фиксируются достаточно жесткие средства и методы воспитания ребенка (физические наказания, моральное давление, запретительные действия, игнорирование и др.), что свидетельствует о психологическом и физическом насилии как распространенном способе контроля и поддержания дисциплины детей. При этом следует заметить, что более

жесткую систему воспитания нередко демонстрирует мать, прибегающая чаще, чем отец, к наказанию ребенка за непослушание, о чем свидетельствуют данные опросов, как самих детей, так и родителей.

Это не согласуется с известными, психологически обоснованными взглядами на разделение воспитательных функций между отцом и матерью, когда мать, безусловно, принимает своего ребенка, являясь его защитницей и покровительницей, а отец реализует воспитательную функцию, включающую нередко жесткие требования.

Можно задаться вопросом: почему же во многих семьях сегодня мать берет на себя функции отца, не позволяющие ей безусловное, безоценочное отношение к ребенку?

Думается это связано со смещением социальных ролей в семье, когда женщина, занимая лидирующие позиции на работе, переносит их в семью и начинает доминировать над членами семьи, лишая их любви, нежности, а проявляя наказание и контроль. Отсутствие теплых, доверительных отношений со стороны матери порождает у ребенка страх и формирует комплексы, которые могут проявиться в поведении в более старшем возрасте.

Обращает на себя внимание отстраненность отца в воспитательном процессе, что может быть связано с падения его авторитета в семье.

Изменение ролевых позиций супругов негативно сказывается на личности растущего ребенка. Известно, что ролевое поведение родителей влияет на формирующиеся модели поведения детей. Например, девочки-подростки, воспитывающиеся в семьях, где доминирует мать, проявляющая такие качества, как активность, властность, жесткость, часто демонстрируют такие же качества.

Данные опросов девочек подросткового возраста свидетельствуют, что они чаще, чем мальчики, отдают предпочтение формированию у себя таких волевых качеств, как решительность, смелость, самостоятельность, уверенность, целеустремленность. В то время как значительное число мальчиков хотели бы развивать у себя такие качества, как спокойствие, уравновешенность, терпели-

вость и другие, то есть те качества, которые позволяют выстраивать гармоничные отношения с другими людьми.

Известно, что подростки позиционируют себя со взрослыми, но в период принятия серьезных решений, связанных с ответственностью, часто обращаются за помощью к родителям, то есть, с одной стороны, у них наблюдается стремление к самостоятельности, независимости, свободе от родительской опеки, а, с другой, неготовность отвечать за свои поступки. Формирование ответственности часто тормозят излишняя строгость со стороны матери и слабая организующая роль отца в структуре семейных отношений, что иногда приводит к формированию инфантильной личности.

В вопросах воспитания важно, чтобы родители придерживались единых требований, которые помогают лучшему их усвоению ребенком, нежели, когда один родитель требует послушания, а другой отменяет его, в результате чего формируется личность с амбивалентным сознанием, следующая правилу: когда надо солги, а когда надо, скажи правду. Известно, что родители своим поведением уже воспитывают ребенка. Один случай недостойного поведения отца по отношению к матери или наоборот, сведет на нет весь воспитательный процесс. Детям, особенно дошкольникам, свойственно подражание родителям, и это накладывает большую ответственность взрослых за сказанное слово, за выражение лица, за производимые действия.

Важно в воспитательном плане не только, как ведут себя родители, но и как они разговаривают друг с другом, ребенком и с другими людьми. Подражая речевым образцам взрослых, дети одновременно заимствуют образцы нравственных представлений, чувств, оценок, ценностей, что в значительной степени определяет их поведение [1].

В ситуации нравственного выбора ребенок идентифицирует себя с усвоенными нравственными образцами и действует в соответствии с их характером, совершая тот или иной поступок.

Кроме того, через подражание дети в семье приобщаются к культуре речи, что в дальнейшем значительно облегчит усвоение ими норм литературного

языка, сделает их грамотными людьми. Вот почему важно, чтобы родители, общаясь с детьми, и друг с другом, не прибегали к ненормативной лексике, сопровождая речь бранью и сленгом.

Воспитывая ребенка, родители не должны упускать влияние средств массовой информации на нравственное становление личности растущего человека. Как известно, СМИ способны оказывать как позитивное, так и негативное влияние на сознание личности. Так, постоянное приобщение ребенка к восприятию представленных на телевизионных экранах художественных образов, воплощающих в себе лучшие гуманистические, общечеловеческие качества: доброту, справедливость, трудолюбие, скромность, совестливость и т.п. помогает индивиду в правильном выборе им в дальнейшем ценностей и идеалов, формировании эмпатии, являющейся основой построения гармоничных отношений с другими людьми.

«Засилье» же на голубых экранах фильмов-ужасов, боевиков, фильмов с элементами насилия не только оказывает отрицательное влияние на становление личности, способствуя развитию у нее агрессивных человеконенавистнических чувств, но нередко приводит к деформации психики в целом, особенно неокрепшей детской.

Особый контроль должен быть со стороны родителей за нахождением ребенка в сети Интернет, поскольку в случае неконтролируемого общения ребенка с незнакомыми собеседниками на него может оказываться негативное влияние, иногда носящее суггестивный характер, когда собеседника побуждают к действиям, носящим зачастую асоциальный характер.

Таким образом, в нравственном становлении полноценной личности большая ответственность лежит на семье, которая, поддерживая и укрепляя теплые, дружеские отношения, создавая и развивая семейные традиции, способна благотворно влиять на развитие ребенка.

Литература

1. *Антилогова Л.Н.* Роль языка в нравственном становлении личности // Гуманитарные науки на рубеже веков: итоги и перспективы: Материалы Всероссийской научно - практической конференции. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2001. С. 78-81.

2. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Ахметгалина Нэлла Надиковна
Аспирант кафедры психологии
«Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: nella_danil@mail.ru
Научный руководитель: В.В. Гагай д. псх. н., профессор кафедры психологии
БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет»

Аннотация: в статье представлены результаты изучения коммуникативной толерантности студентов медицинского колледжа как субъектов профессионального общения. Проведен теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Выделены и охарактеризованы группы студентов медицинского колледжа с учетом показателей их коммуникативной толерантности и интолерантности. Выявлены особенности коммуникативной толерантности/интолерантности студентов на разных этапах обучения в медицинском колледже.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, уровень коммуникативной толерантности, коммуникативная интолерантность, студент медицинского колледжа

Актуальность темы обусловлена тем, что в процессе профессионального обучения в медицинском колледже по специальности «Сестринское дело» студентам важно приобретать не только знания и умения, необходимые для успешной профессиональной самореализации, но и развивать в себе профессиональные качества успешного межличностного взаимодействия. Это находит отражение в Федеральных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) - умение работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями. Одним из условий успешного межличностного взаимодействия и, как результат, успешной профессиональной социализации будущих медицинских сестер является коммуникативная толерантность.

В современных психолого-педагогических исследованиях можно встретить различные определения понятия «коммуникативная толерантность». А.Г. Асмолов трактует толерантность как многомерную характеристику личности, имеющую сложную структуру, основными составляющими которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [1]. Т.Ю. Фадеева эмпирически доказывает, что коммуникативная толерантность представляет собой систематизирующую характеристику индивидуума, так как с ней согласуются и составляют некоторое психологиче-

ское единство такие личностные качества как эмпатийность, альтруизм, неконфликтность и психическая устойчивость, причем последняя наиболее часто [11]. В.М. Гришук понимает ее как психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение [5]. О.Б. Скрябина определяет коммуникативную толерантность как устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми [10]. У Д.Р. Плешакова толерантность представлена как важнейшее свойство личности, необходимое для нормального протекания процессов взаимодействия и общения, является одним из центральных образований личности, оказывающим значительное влияние на все сферы деятельности человека [8]. С.В. Русакова описывает коммуникативную толерантность как психосоциальную характеристику личности, проявляющаяся при взаимодействии личности с окружающими людьми, характеризующаяся бесконфликтным, коммуникативным поведением и принятием различных качеств и поступков субъектов для достижения положительных целей [9]. Е.Г. Виноградова определяет коммуникативную толерантность как основное качество личности, проявляющимся в терпимости, бесконфликтности, а также устойчивости, доверительности и способности спокойно и без раздражения принимать индивидуальности других людей [4].

Так же есть авторы, которые рассматривали коммуникативную толерантность как важный компонент успешного профессионального взаимодействия. Так Е.Ю. Кочергина рассматривает толерантность как важное личностно-профессиональное гуманистическое качество специалиста по связям с общественностью, способствующее успешному осуществлению им своей профессиональной деятельности и, вследствие этого, подлежащее актуализации в процессе подготовки специалиста данной сферы деятельности [6]. На взгляд Ю.Н. Ладновой профессиональная коммуникативная толерантность выступает как интегрирующая форма, несущая в себе черты всех видов и уровней толерантности, определяемой целями, задачами и особенностями деятельности личности и всем многообразием встречающихся педагогических ситуаций [7]. С.К. Бонды-

рева, А.А. Мурашов полагают, что уважительное отношение к чужому мнению, лояльность в оценке поступков и поведения других людей, готовность к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов межличностного, группового и межнационального взаимодействия, как сосуществование в рамках определённых отношений, в том числе и в процессах взаимодействия и определяют коммуникативную толерантность личности [3].

В своей работе за основное определение коммуникативной толерантности мы используем определение В.В. Бойко, который рассматривает коммуникативную толерантность как характеристику отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. По мнению В.В. Бойко, человек, владеющий высоким уровнем коммуникативной культуры, характеризуется как уравновешенный, способный общаться с разными людьми, благодаря чему возникает психологически комфортная среда для сотрудничества [2].

Однако существует недостаток исследований в изучении особенностей коммуникативной толерантности студентов медицинского колледжа.

Целью данного исследования является выявление особенностей коммуникативной толерантности/интолерантности студентов на разных этапах обучения в медицинском колледже.

Задачи исследования:

1) выявить особенности проявления коммуникативной толерантности/интолерантности студентов медицинского колледжа;

2) выявить особенности проявления коммуникативной толерантности/интолерантности у студентов на начальном и завершающем этапах обучения в медицинском колледже.

В качестве испытуемых выступали студенты «Сургутского медицинского колледжа» в количестве 130 человек. В эксперименте участвовали две группы испытуемых: 1 группа – студенты 1 курса в количестве 65 человек, 2 группа – студенты 3 курса 65 человек.

Уровень коммуникативной толерантности определялся при помощи методики «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко. Согласно данной методике, чем больше баллов набирает студент, тем ниже уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и высокой вероятности конфликтов. Так же важное значение имеет то, по каким поведенческим блокам получены высокие суммарные оценки. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем меньше испытуемый терпим к людям в данном аспекте отношений с ними и сложнее наладить эффективный процесс общения. Напротив, чем меньше оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений.

На основе полученных результатов условно были выделены 4 уровня проявления показателей интолерантности студентов: низкий уровень – 4 б., средний – 5 б., высокий – 6 б., очень высокий – 8 б. Соответственно каждому показателю интолерантности был присвоен уровень проявления:

- очень высокий уровень: «Категоричность или консерватизм в оценках других людей»;

- высокий уровень: «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека», «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров», «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»»;

- средний уровень: «Стремление переделать, перевоспитать партнеров», «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности»;

- низкий уровень: «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей», «Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других».

Студенты, набравшие от 0 до 41 баллов включительно определялись, как толерантные - 38%. Студенты, набравшие более 41 балла, продемонстрировали тенденцию к интолерантности - 62%. Таким образом, большинство студентов

имеют тенденцию к интолерантности. Для них представляют определенную трудность ситуации взаимодействия с другими людьми в силу их неспособности принять индивидуальность партнера по общению, проявить гибкость в оценках других людей, умение прощать другим ошибки и, в конечном счете, не способности быть терпеливым к «иному», «чужому».

По результатам исследования особенностей проявления коммуникативной толерантности/интолерантности у студентов на начальном и завершающем этапах обучения в медицинском колледже было выявлено следующее: студенты 1 курса с коммуникативной толерантностью составили 45%, а на 3 курсе 34%; тогда как студенты с тенденцией к интолерантности у первокурсников 55%, а у выпускных групп 66%. Таким образом, количество интолерантных студентов возрастает к завершающему этапу обучения в медицинском колледже. Результаты исследования указывают на необходимость корректировки коммуникативной интолерантность, так как эта характеристика препятствует формированию профессиональных компетенций будущего медика. А коммуникативная толерантность является одним из основных показателей профессиональной компетентности медицинской сестры. Необходимо формировать коммуникативные умения студентов исходя из таких показателей коммуникативной толерантности как принятие и понимание индивидуальности другого человека, умение скрывать и сглаживать неприятные чувства при взаимодействии с партнером, быть терпимыми при общении с пациентами во время прохождения производственной практики.

Подводя итоги можно сказать, что существует проблема в формировании у студентов медицинского колледжа коммуникативных навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, которая во многом зависит не только от медицинских умений и навыком, но и способов эффективной коммуникации.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М., 2001. С. 8–18.

2. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 472 с.

3. *Бондырева С. К., Мурашов А. А.* Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному. Москва-Воронеж, 2007. С.53-58.
4. *Виноградова Е. Г.* Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. Г. Виноградова; Нижегор. гос. пед. ун-т. Сочи, 2002. 23 с.
5. *Гришук В.М.* Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Киров, 2005.
6. *Кочергина Е. Ю.* Современные дискуссии по проблеме толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: сб. науч.-метод. ст. М.: МПСИ, 2003. 368 с.
7. *Ладнова Ю.Н.* Критерии формирования профессиональной коммуникативной толерантности студентов. Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Том II. С. 241-246.
8. *Плешакова Д.Р.* Коммуникативная толерантность как один из аспектов коммуникативной компетентности личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://cyberleninka.ru (дата обращения: 02.11.2016).
9. *Русакова С.В.* Формирование коммуникативной толерантности у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа http:www.energy-of-emotions.ru.
10. *Скрябина О.Б.* Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.06. Кострома, 2000. 22 с.
11. *Фадеева Т.Ю.* Коммуникативная толерантность как базовый компонент толерантной личности в этнокультурном пространстве // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Москва, 2015. С. 108-117.

РОЛЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Гагай Валентина Васильевна
доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут
E-mail: vgagay@mail.ru

Аннотация: в статье представлена структура жизнестойкости, включающая в себя жизнеутверждающие убеждения, жизнестойкое совладание и креативность; показана роль ее компонентов в создании психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: психологически безопасная образовательная среда, жизнестойкость, жизнеутверждающие убеждения, жизнестойкое совладание, креативность.

В ФГОС второго поколения четко прописано, что результатом освоения основной образовательной программы является личностная и социальная зрелость школьника. В контексте проблемы психологической безопасности образовательной среды под личностной и социальной зрелостью школьника под-

разумевается умение противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности.

Однако, как показывает практика, одной из основных проблем современной школы является проблема агрессивного поведения детей и подростков. Именно тяжестью и разнообразием последствий школьного насилия и агрессивного поведения обучающихся определяется актуальность данной проблемы. Проблема школьного насилия и агрессивного поведения учащихся в школе может быть решена только посредством создания безопасной образовательной среды. Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

С точки зрения И.А. Баевой [2], психологически безопасной образовательной средой образовательного учреждения можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии. Если школа соответствует данным критериям, то можно сказать, что в ней создана психологически безопасная образовательная среда.

Важной потребностью каждого человека является потребность в безопасности. На уровне личности психологическая безопасность включает в себя различные проявления сопротивляемости и жизнестойкости: переживания своей защищенности-незащищенности, наличие ресурса сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям, понимание и представление о психологическом насилии и совладании с его психотравмирующими формами, конкретные поведенческие акты, способствующие или препятствующие нарушению безопасности другого, саморазрушению или конструктивному устойчивому развитию [2].

Все эти качества интегрально означают переживание человеком чувства психологической защищенности, чувства безопасности. В ситуации агрессии и насилия, наоборот, у человека возникает чувство тревоги и опасности. Ситуа-

ции психологического насилия и агрессии относятся к трудным жизненным ситуациям. Согласно Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124 от 24 июля 1998 г. в число детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, относятся и дети – жертвы насилия.

Вслед за К. Муздыбаевым под трудной ситуацией нами понимается ситуация, значительно превышающая адаптивный потенциал личности, т.е. предъявляющая к человеку требования, превышающие его обычные ресурсы [6]. С целью преодоления трудной жизненной ситуации у человека включается механизм совладания. Психологическое предназначение совладания состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя овладеть ею, ослабить, или смягчить эти требования, постараться избежать, или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое воздействие ситуации. С позиций теории стресса Р. Лазаруса совладающее поведение трактуется как поведение, позволяющее человеку с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [12].

С позиций интегративного подхода выделяются как ситуативные, так и личностные ресурсы совладания. Ситуативные факторы совладания активно изучались с позиций оценочной модели Р. Лазаруса [12]. Согласно этой модели на процесс совладания влияют когнитивные оценки: первичная оценка которая позволяет сделать выводы о ситуации, как угрожающей или как о ситуации изменения; вторичная оценка определяет возможность повлиять на негативные события и их исход, т.е. на процесс выбора механизма и ресурсов преодоления стресса; переоценка, которая является результатом сопоставления первых двух оценок и приводит к пересмотру своих возможностей и возможностей воздействовать на данную ситуацию, т.е. корректировке вторичной оценке. В исследованиях выявлены такие личностные факторы совладания с трудными ситуациями, как оптимизм/пессимизм, активность/ пассивность, самостоятельность/беспомощность и др. [9; 11].

К внутренним ресурсам преодоления трудной жизненной ситуации многими исследователями относится жизнестойкость [3; 4; 5; 10 и др.]. Американский психолог С. Мадди ввел понятие жизнестойкости (hardiness) и обозначил его в качестве одного из ведущих ресурсов, которые влияют на использование стратегий в преодолении жизненных трудностей [5].

Жизнестойкость в понимании Д. А. Леонтьева и Л. А. Александровой представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [1; 4]. По их мнению, высокий уровень жизнестойкости способствует оценке событий как менее травмирующих и успешному совладанию со стрессом. Д. А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость как черту, характеризующуюся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, и, в конечном счете, – степенью преодоления личностью самой себя [4].

Таким образом, жизнестойкость исследователями понимается как ресурс преодоления жизненных трудностей (С. Мадди); личностный ресурс, способствующий преодолению стрессов и достижению высокого уровня психического и физического здоровья (Е.В. Медведева, Р. И. Стецишин, Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, С.А. Богомаз, М.В. Логинова и др.); механизм адаптации в трудных жизненных ситуациях (Р.М. Рахимова).

В структуре жизнестойкости С. Мадди [5] выделяет три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Принятие риска (challenge) – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его разви-

тию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного.

Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Исследование V. Florian, M. Mikulincer, O. Taubman показало, что компоненты жизнестойкости «включенность» и «контроль» влияют на выбор стратегий совладающего поведения. «Включенность» обусловливает выбор фокусированных на эмоциях копинг-стратегий, «контроль» - копинг-стратегий, ориентированных на решение проблем и поиск поддержки. Также включенность и контроль являются прогностичными в отношении оценки ситуаций. Они способствуют снижению оценки угрозы и переоценке ситуации [13].

На взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения указывают различные исследователи [3; 9]. Так, С.А. Калашникова [3] в своем исследовании выявила взаимосвязь между высоким уровнем жизнестойкости и копингами, которые составляют адаптационный потенциал личности: конфронтационный копинг, дистанцирование, принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка. На этом основании автор считает, что стратегии совладающего поведения человека можно рассматривать в качестве содержательных характеристик жизнестойкости, как личностного ресурса, актуализирующегося в трудных жизненных ситуациях. Действия, которые личность использует для преодоления трудных жизненных ситуаций, М.А. Одинцова делит на две группы: жизнестойкий и виктимный стиль преодоления трудной жизненной ситуации [7]. Мы дополняем еще один стиль – агрессивный стиль.

Жизнестойкий стиль преодоления трудной жизненной ситуации связан с высоким уровнем жизнестойкости, которому присущи жизнеутверждающие убеждения относительно различных ситуаций и самого себя в контексте этих ситуаций, позитивные чувства и активные стратегии поведения (активность, борьба, риск).

Виктимный стиль преодоления трудной жизненной ситуации связан, наоборот, с низким уровнем жизнестойкости, для которого характерно патогенное мышление, негативные убеждения относительно трудных ситуаций и самого себя в контексте этих ситуаций, депрессивные и тревожные переживания и пассивные, либо агрессивные стратегии поведения (уход, отстранение, нападение).

Агрессивный стиль преодоления трудной жизненной ситуации может быть характерен для детей как с высоким, так и низким уровнем жизнестойкости. Выбор агрессивных стратегий преодоления трудной ситуации этими детьми обусловлен системой убеждений и ценностей, противоположных жизнеутверждающим убеждениям: «мир – агрессивный и опасный», «побеждает сильнейший», «бери от жизни все», «цель оправдывает средства» и др. Только в борьбе с другими эти дети чувствуют себя значимыми и состоятельными.

Таким образом, жизнестойкость как психологическое свойство личности может выступать личностным ресурсом, влияющим на выбор обучающимися стратегий преодоления жизненных трудностей. Человеку с высоким уровнем жизнестойкости присущи жизнеутверждающие убеждения относительно различных ситуаций и самого себя в контексте этих ситуаций, позитивные чувства и активные стратегии поведения (активность, борьба, риск), позволяющие преодолевать трудные жизненные ситуации.

В психологии достаточно четко выделены значимые характеристики жизнестойкой личности, которые во многом являются сходными характеристикам творческого человека. К таким характеристикам относятся: активность, готовность действовать в неопределенных ситуациях, принятие риска, выбор в пользу будущего, способность к преобразованию ситуаций и др. Д.А. Леонтьев [4] вводит понятие «жизнетворчество», как близкое к понятию «жизнестойкость». Жизнетворчество, с его точки зрения, предполагает не только спонтанное приспособление к требованиям ситуации, но и выработку определенных стратегий изменения жизни в соответствии с возможностями.

Понятие «жизнестойкая личность» сходно с понятием «жизнетворческая личность». Жизнетворческая личность – это личность, открытая возможностям мира, готовая изменяться в соответствии с изменившимися условиями. Жизнетворческая личность быстро перестраивается, готова к самоизменениям в том направлении, «которое будет максимально способствовать самореализации личности в данной жизненной ситуации» [4].

Таким образом, в структуре жизнестойкости можно выделить креативность, благодаря которой жизнестойкая личность способна к преобразующему совладанию, оригинальному решению трудных жизненных задач.

Итак, структуру жизнестойкости можно описать следующим образом:

1) жизнеутверждающие убеждения (вовлеченность, контроль, готовность к риску);
2) жизнестойкое совладание, позволяющее адекватными личностным особенностям и ситуации способами справиться с трудной жизненной ситуацией;
3) креативность как способность к преобразованию трудных жизненных ситуаций в точки личностного роста.

Триада «жизнестойкие убеждения – жизнестойкое совладание – креативность» можно рассматривать как условие успешного преодоления ситуаций агрессии и насилия, возникающих в образовательной среде.

С нашей точки зрения, *жизнестойкость в контексте психологической безопасности личности проявляется в способности противостоять деструктивным влияниям окружающих за счет жизнеутверждающих убеждений, жизнестойкого совладания и креативности, что способствует возникновению у человека чувства защищенности.*

Высокий уровень жизнестойкости, определяющий жизнеутверждающие убеждения относительно различных ситуаций и самого себя в контексте этих ситуаций, активные стратегии поведения в трудных ситуациях, способность преобразовывать трудные ситуации в точки личностного роста можно рассматривать как фактор психологической безопасности личности.

Таким образом, жизнестойкость – основная составляющая ресурсов личности в преодолении ситуаций агрессии и насилия в образовательной среде, в готовности противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу психологической безопасности личности.

Изучение жизнестойкой модели совладания с ситуациями агрессии и насилия в условиях образовательной среды позволит разработать эффективные программы (технологии) формирования у обучающихся способности противостоять различным деструктивным влияниям среды. Основным механизмом создания психологически безопасной образовательной среды является формирование у обучающихся жизнестойкости, а именно: жизнеутверждающих убеждений, жизнестойкого совладания и креативности.

Литература

1. *Александрова Л.А.* О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. Т. 51. № 7. С. 83-84.
2. *Баева И. А., Волкова И. А., Лактионова Е. Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. И. А. Баевой. М., 2012. 248 с.
3. *Калашникова С.А.* Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология, 2011. № 5. С. 161-167.
4. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. *Мадди С.* Смыслообразование в процессе принятия решений // Смысл. 2005. №6. С. 17-21.
6. *Муздыбаев К.* Стратегия совладания с жизненными трудностями /Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1. № 2. С. 100-110.
7. *Одинцова М.А.* Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 296 с.
8. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: метод. пособие; сост.: Борисенко О.В., Матерова Т.А., Ховалкина О.А., Шамардина М.В. Барнаул, 2014. 184 с
9. *Петросянц В.Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. // http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-kharakteristika-starsheklassnikov-uchastnikov-bullinga-v-obrazovatelnoi-s
10. *Фоминова А.Н.* Жизнестойкость личности : монография / А.Н. Фоминова. М. : Прометей, МПГУ, 2012. 152 с.
11. *Циринг Д.А.* Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков – Электронный ресурс: http://journals.tsu.ru/uploads/import/836/files/323-336.pdf
12. *Lazarus, R.S.* Coping and adaptation [Текст] / R.S. Lazarus, S. Folkman / AV.D. Gentry (Eds.) // The handbook of behavioral medicine. - N.Y. : Guilford, 1984. - P. 282-325.
13. *Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman,* O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 1995. - № 68*(4). - P. 687-695.

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Гагай Валентина Васильевна
Доктор психологических наук, профессор кафедры
психологии БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ
«Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут
E-mail: vgagay@mail.ru
Кайипбекова ИспаниятУстархановна
аспирант кафедры психологии БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ
«Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут
E-mail: ispalpatin@gmail.com

Аннотация: В статье приводятся эмпирические данные о зависимости показателей ролевой виктимности подростков из семей мигрантов от уровня жизнестойкости. Показатели общей ролевой виктимности, социальной и игровой роли жертвы у подростков с низким уровнем жизнестойкости выше, чем у подростков со средним и высоким уровнем жизнестойкости.

Ключевые слова: мигрант, жизнестойкость, ролевая виктимность, социальная роль жертвы, игровая роль жертвы, вовлеченность, контроль, принятие риска.

На сегодняшний день наблюдается тенденция к увеличению числа детей-мигрантов в школах ХМАО-Югры, в связи с конфликтом на Украине, сложной экономической ситуацией в республиках Кавказа и Закавказья, а также Юго-восточной Азии. И, как следствие, в окружающей действительности содержится большое количество угроз, которые требуют от подростка осмотрительности и осторожности. Анализ современной системы комплексной профилактики виктимности подростков-мигрантов, изучение нормативных документов, методических рекомендаций, программ развития общеобразовательных школ показал, что в них недостаточно внимания уделено профилактике виктимности у детей-мигрантов младшего подросткового возраста.

О.О. Андронникова [2] в своих исследованиях рассматривает виктимность как виктимный потенциал, или комплекс качеств личности, определенных комплексом неких социальных, индивидуальных, психологических условий, провоцирующих дезадаптивный стиль реагирования индивида, причиняющий вред его физическому или эмоционально - психическому здоровью.

М.А.Одинцова в своих исследованиях выделяет феномен ролевой виктимности. Ролевая виктимность – предрасположенность индивида в силу неблагоприятных объективных, специфических субъективных факторов продуцировать

тот или иной тип поведения жертвы, а также их динамическом воплощении: социальной или игровой роли жертвы. Ролевая виктимность сочетает в себе игровые и социальные роли, основывающиеся на рентных установках [6].

Основываясь на определении ролевой виктимности, М.А.Одинцовой были выделены игровая и социальная роли жертв. Игровая роль жертвы – это единица анализа свободных, ситуативных, взаимовыгодных и легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, согласующихся с внутренними особенностями виктимного индивида, имеющих в своей основе скрытую мотивацию, и гармонично вписывающихся в проигрываемую ситуацию. В противовес игровой роли жертвы выступает социальная роль жертвы. Социальная роль жертвы – это единица анализа навязанных, но ситуативных отношений, способствующих стигматизации индивида, деформирующих возможности построения его жизнедеятельности на ближайшую и отдаленную перспективу [6].

Исследования виктимности показывают, что основной характерной чертой виктимности современных жертв преступлений является совокупность расстройств эмоционально-установочной и аксиологической сфер. Эти расстройства выражаются как в нарушении потребности в обеспечении безопасности, так и в формировании под влиянием личностных особенностей препятствия и реализации потребности в обеспечении безопасности у жертв преступлений [5].

Как указывает О.О. Андронникова [2], к реализации того или иного виктимного потенциала в поведении приводит наличие ряда факторов:

1. Модель агрессивного типа характеризуется наличием уже установившихся агрессивных тенденций в поведении, высокая социальная активность, часто присутствует неприятие со стороны матери.

2. Особенностями модели активного типа виктимного поведения являются присутствие доминантного поведения, общительности, наличие позитивного интереса в процессе воспитания по отношению к ребенку со стороны отца.

3. Модель инициативного типа виктимного поведения отличается наличием сформированности одного из видов виктимного поведения, самостоятельностью, углубленностью в себя, жизнерадостностью.

4. Модели пассивного типа свойственны наличие моральной нормативности, склонности ко лжи; характерно отсутствие ощущения социальной поддержки и включенности в социум.

5. Модель некритичного типа демонстрирует сформированное некритичное поведение, которое может проявляться в пассивной, агрессивной или активной форме [1].

К числу факторов, приводящих к реализации того или иного типа виктимного поведения, Одинцова М.А. относит низкий уровень жизнестойкости. В поведении личности выделяются некоторые действия, которые личность использует для преодоления трудной жизненной ситуации. Эти действия можно разделить на две группы: жизнестойкий стиль преодоления; виктимный стиль преодоления трудной жизненной ситуации. Выбор стиля поведения определяется психологическими особенностями, оценкой ситуации, отношением к трудным жизненным ситуациям, привычными стратегиями преодоления трудностей [6].

Термин «жизнестойкость» был введен психологами Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди. В русском языке наиболее точно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, данному понятию «hardiness» соответствует понятие – «жизнестойкость». Жизнестойкость, в свою очередь, – это способность сохранять уверенность в собственных силах, в себе, своих возможностях, и способность стабильность и эффективный уровень работоспособности [3].

Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, в свою очередь, полагают, что жизнестойкость – это некая система видения себя, мира, своих отношений с миром [3]. Это свойство личности, включающее в себя три относительно автономных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска [4].

Первый компонент - вовлеченность (англ. commitment), по определению С. Мадди, представляет собой «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для лич-

ности». Компонент контроль (англ. control) определяет убежденность личности в том, что целенаправленная активность оказывает влияние на результат происходящего, не смотря на отсутствие стопроцентного влияния и неочевидности результата. Третий компонент - принятие риска (англ. challenge) делает человека убежденным, что происходящее с ним каждый день, стимулирует его развитие, за счет приобретения знаний, опыта, причем как позитивного, так и негативного. Со стороны С. Мадди подчеркивается важность степени выраженности всех трех компонентов для поддержания уровня психического здоровья, нормальной работоспособности и оптимального уровня активности, даже в условиях стресса [4].

Анализ исследований показывает, что недостаточно изученным является вопрос об особенностях проявления виктимности подростков из семей мигрантов.

Цель нашего экспериментального исследования – выявление особенностей проявления типа ролевой виктимности подростков из семей мигрантов с различным уровнем жизнестойкости.

Задачи исследования:

1) выявить особенности проявления виктимности ролевой позиции жертвы у подростков из семей мигрантов;

2) изучить особенности проявления жизнестойкости у подростков из семей мигрантов;

3) выявить особенности проявления ролевой позиции жертвы у подростков из семей мигрантов с различным уровнем жизнестойкости.

Для решения поставленных задач использовались следующие методики:

- «Тест жизнестойкости (Методика С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева)»;

- Опросник «Ролевой виктимности» (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова).

Экспериментальной базой исследования явились МБОУ «СШ №1», МБОУ «СШ №17» г. Нижневартовска. В исследовании приняли участие 67 подростков из семей мигрантов – обучающиеся 7-9 классов.

Согласно данным, полученным с помощью опросника «Ролевой виктимности» (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова), высокими показателями по шкале «Игровая роль жертвы» обладают 30% испытуемых. Высокие показатели по данной шкале, указывают на готовность испытуемых обращаться к внешним ресурсам при решении собственных проблем, стремясь получать непрерывную поддержку со стороны окружающих, даже если для этого, приходится прибегать к манипулированию. Кроме прочего, данные испытуемые отличаются инфантильностью, страхом перед ответственностью, склонностью к публичным страданиям.

Высокие показатели по шкале «Социальная роль жертвы» обнаружены у 19% подростков. Данные показатели могут быть характерны для любого типа «аутсайдертсва» (козел отпущения, белая ворона, гадкий утенок). Жертвы данного типа, склонны следовать предписанным со стороны окружения нормам поведения, стереотипам и установкам, что делает их неспособными самостоятельно расстаться с ролью жертвы по причине того, что не имеют уверенности в том, что их собственные действия могут иметь вес и приведут к результатам. Тем не менее, статус изгоя и изолированность глубоко переживается испытуемыми и заставляет усиливаться чувство неполноценности.

25% обследованных обнаружили высокий уровень общей виктимности личности, что указывает на отсутствие осознанных смысложизненных ориентаций, неспособность выбирать конструктивно тип преодолевающего поведения. Для подростков с подобными результатами диагностики, свойственна неудовлетворенность собой и своей жизнью (скука, тоска, постоянный стресс и т.д.), а также агрессия в адрес окружающих.

Подробный анализ полученных в ходе эксперимента данных по методике «Тест жизнестойкости» позволил нам разделить испытуемых на три группы: подростки с высоким уровнем жизнестойкости; подростки со средним уровнем жизнестойкости; подростки с низким уровнем жизнестойкости.

Высокий уровень жизнестойкости обнаружен у 12% испытуемых. Высокая жизнестойкость указывает на способность подростков контролировать уровень

внутреннего напряжения путем интерпретации стрессовой ситуации не как пугающей, а как предоставляющей возможности для саморазвития. Кроме того, данные подростки демонстрируют умение извлекать удовольствие от собственной активности в нестандартных и непривычных ситуациях, которые рассматриваются как возможность попробовать новое.

Средний уровень жизнестойкости выявлен у 36% испытуемых. Для данной группы подростков свойственно периодически проявляющаяся неспособность полноценно проанализировать ситуацию, рассмотреть ее со всех сторон, что, зачастую, мешает принятию правильного решения и выбору адекватной стратегии поведения.

Низкий уровень жизнестойкости характерен для 52% подростков, то есть для большинства испытуемых. Низкая жизнестойкость проявляется в постоянном ощущении чувства беспомощности, обреченности. Подростки уверены, что сколько бы усилий они ни прилагали, это не повлияет на итоговый результат, не поможет добиться успеха. Данные испытуемые чувствуют отвергнутость, одиночество и ощущение будто находятся вне социума.

Далее мы рассмотрели особенности проявления ролевой виктимности у подростков мигрантов с различным уровнем жизнестойкости. Результаты представлены в таблице 1.

В таблице представлены количественные данные тех испытуемых, у которых был выявлен высокий уровень ролевой виктимности, игровой и социальной роли жертвы в сочетании с различным уровнем жизнестойкости.

Таблица 1. Показатели ролевой виктимности у подростков с различным уровнем жизнестойкости (n = 67)

Уровни жизнестойкости	Ролевая виктимность (%)		
	Игровая роль	Социальная роль	Высокий уровень ролевой виктимности
Высокий уровень	2%	2%	0%
Средний уровень	10%	6%	9%
Низкий уровень	16%	12%	15%

Полученные результаты свидетельствуют о том, что показатели ролевой виктимности подростков зависят от уровня жизнестойкости, а именно: более высокие показатели ролевой виктимности отмечаются у подростков с низким уровнем жизнестойкости, а наименьшие показатели – у подростков с высоким уровнем жизнестойкости. Так, высокий уровень ролевой виктимности в группе подростков с низким уровнем жизнестойкости отмечается в 15% случаев, в то время как в группе со средним уровнем – 9%, с низким уровнем – 0%.

Такая же закономерность отмечается и в проявлении игровой и социальной роли жертвы у подростков с разным уровнем жизнестойкости. Высокие показатели игровой роли жертвы выявлены у 16% подростков с низким уровнем жизнестойкости, у 10% со средним уровнем и лишь у 2% с высоким уровнем жизнестойкости. Для 12% подростков с низким уровнем жизнестойкости характерны высокие показатели по шкале социальная роль жертвы, тогда как высокие показатели по данной шкале характерны только для 6% подростков со средним уровнем жизнестойкости и 2% подростков с высоким уровнем жизнестойкости соответственно.

Анализ особенностей проявления ролевой позиции жертвы у подростков с различным уровнем жизнестойкости, указывает на то, что подростки с низким уровнем жизнестойкости наиболее ярко продемонстрировали склонность к реализации виктимного поведения, причем, в процентом соотношении чаще у подростков проявляется игровая роль жертвы и несколько реже социальная. Таким образом, можно сделать заключение о том, что чувство отвергнутости, одиночество и ощущение «вне социума», страх перед принятием решений, неумение контролировать общий уровень напряжения, и прочие характеристики низкого уровня жизнестойкости связаны с попаданием подростка мигранта в роль жертвы.

Особенности ролевой виктимности подростков из семей мигрантов определяются уровнем жизнестойкости. У подростков с низким уровнем жизнестойкости наблюдаются более высокие показатели общей ролевой виктимности, социальной и игровой роли жертвы, чем у подростков со средним и высо-

ким уровнем жизнестойкости. Таким образом, низкий уровень жизнестойкости является фактором виктимизации, а также социальной и игровой роли жертвы подростков из семей мигрантов.

Результаты исследования особенностей проявления ролевой виктимности у подростков с разным уровнем жизнестойкости могут быть использованы как теоретическое обоснование программ профилактики и коррекции виктимного поведения подростков из семей мигрантов с учетом уровня развития у них жизнестойкости и типа ролевой виктимности.

Литература

1. *Андронникова О. О.* Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитарного образования в Сибири: сб. науч. тр. Новосибирск: НГИ, 2004. Вып. 9. Ч. 1. С. 31-35.
2. *Андроникова О.О.* Социокультурные особенности виктимизации подростков. Аспирантский сборник НГПУ 2002. Новосмбирск: Изд. НГПУ, 2002. 460 с.
3. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М.: Смысл, 2006.
4. *Мадди С.* Смыслообразование в процессе принятия решений // Смысл. 2005. №6. С. 17-21.
5. *Малкина-Пых И. Г.* Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. 864 с.
6. *Одинцова М.А.* Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 296 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

Гузич Майя Эдуардовна
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут
E-mail: gyzich@mail.ru

Аннотация: в статье представлены результаты исследования личностных особенностей студентов-психологов и действующих психологов-консультантов, реализующих свою профессиональную деятельность в системах образования, здравоохранения и служебной деятельности города Сургута и Сургутского района ХМАО-Югры.

Ключевые слова: студент, психолог-консультант, профессиональное самоопределение, личностные особенности.

Стремительные изменения общества в экономической, социальной, межличностной сферах приводят к тому, что человек переживает растерянность, страх, затруднения в адаптации к новым, быстро меняющимся условиям жизни; многие люди испытывают чувство безысходности, незащищенности и неуве-

ренности в завтрашнем дне. В результате все большое число людей нуждается в помощи психологических служб. Как следствие, увеличивается запрос на специалистов, готовых предоставить такие услуги. Так по данным Федерального портала российского образования 337 высших учебных заведений Российской Федерации имеют факультеты и отделения, готовящие психологов [10]. Однако, как показывает опыт, практической работой в сфере консультативной психологии занимается лишь около 30 % психологов, в то время как остальные выпускники избегают непосредственной работы с людьми, направленной на решение различного рода психологических проблем. Следовательно, необходим поиск эффективных подходов к обучению психолога-консультанта на разных этапах его профессионализации.

Вопрос профессионального становления личности нашел свое отражение в трудах зарубежных и отечественных психологов. В зарубежной психологии к нему обращались Д. Сьюпер [11], Дж. Холланд [12] и др. В рамках этой проблемы ими были исследованы и созданы: модели развития в процессе профессионализации; различные типологии (типов профессий и типов личности); модели формирования профессионального образа «Я»; теория профессионального развития и концепция профессиональной зрелости; изучен процесс развития профессиональной карьеры и др.

Анализ отечественных теорий, посвященных проблеме профессионального становления личности, представлен в научных работах Б.Г. Ананьева [1], В.А. Бодрова [2], Э.Ф. Зеера [4], Е.А. Климова [5], А.К. Марковой [7] и др. Профессиональное становление личности рассматривается данными авторами в контексте взаимного влияния профессионального и личностного развития и включает в себя ряд этапов: профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, развитие профессионального самосознания, профессиональной идентичности и др.

Таким образом, для работы в области психологического консультирования человек не только должен освоить определенные профессиональные знания,

умения и навыки, но и пройти долгий путь профессионального развития, а также соответствовать ряду требований к личности психолога консультанта.

Необходимость учитывать личностные особенности будущего психолога-консультанта отмечают многие авторы [6, 8, 9]. Так К. Рудестам выделяет следующие личностные особенности консультанта: «… энтузиазм, умение доминировать, уверенность в себе и ум» [9, с. 10-35]. Большое внимание к рассмотрению данного вопроса уделяет Р. Кочюнас [6]. В частности он выделяет такие личностные особенности психолога-консультанта как: «… смелость, способность быть примером для участников группы; эмоциональное участие в процессе консультирования; открытость, умение принимать агрессию, способность направлять поведение участников в нужное русло, стремление к новому опыту, чувство юмора, находчивость, креативность» [6, с.37-40]. Рассматривая искусство психологического консультирования Р. Мэй [8] выделяет такие качества психолога-консультанта как: умение привлекать к себе людей, умение чувствовать себя свободно в любом обществе, способность к эмпатии, личное обаяние и пр.

На протяжении ряда лет на кафедре психологии развития Сургутского государственного университета ведется работа по изучению личностных особенностей психологов, осуществляющих консультационную практику на территории ХМАО-Югры. В экспериментальную группу $ЭГ_1$ вошли 21 чел., действующие психологи-консультанты, реализующие свою профессиональную деятельность в системах образования, здравоохранения и служебной деятельности: МЧС, УВД и УФСИН; $ЭГ_2$ составили студенты-выпускники направления «Психология служебной деятельности» - 10 чел. В качестве диагностического материала использовалась Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 PF – опросник) [3].

Как мы уже отмечали выше, психолог-консультант - это одна из самых специфических сфер человеческой деятельности, особенно если это касается сферы служебной деятельности. Претендентов на данную должностную пози-

цию отбирают не только по физическим параметрам, но и в соответствии с определенными требованиями к личностной сфере.

Результаты $ЭГ_1$ свидетельствуют, что 90 % респондентов открыты к общению, внимательны к людям, достаточно легко приспосабливаются к ситуациям, условиям; эмоционально устойчивы. Они трезво смотрят на вещи, обладают хорошей работоспособностью, могут реально оценить обстановку, при необходимости способны взять ситуацию под контроль. Действующие психологи-консультанты независимы от группы, находчивы, зачастую самостоятельно принимают решения; при этом они обладают жестким самоконтролем, принимают социальные нормы, контролируют свои эмоции и поведение, целенаправленны. Большая часть испытуемых $ЭГ_1$ (80 %) уравновешенны, ответственны, дисциплинированны и способны подчиняться, имеют чувство долга и настойчивы в достижении цели, обладают достаточно сильным характером. Они собраны, энергичны, активны порой не взирая на усталость.

Критически низких показателей нет, все остальные показатели в пределах нормальных значений, что говорит о достаточно высоком уровне интеллекта, проницательности, способности схватывать многое на лету; о тактичности и способности встать на место другого человека, чтобы лучше его понять; о рассудительности, искренности и благоразумии; об осторожности, мужественности, стойкости.

Вместе с тем, 40 % респондентов отмечают, что они излишне подозрительны, осторожны в своих поступках, практичны и проницательны.

Результаты $ЭГ_2$ свидетельствуют, что у 80 % студентов-выпускников психологического направления преобладает осторожность и настороженность по отношению к людям. Для них характерна излишняя эгоцентричность. Они стремятся к автономности и независимости, но при этом не готовы отвечать за собственные действия и стремятся возложить ответственность за ошибки на окружающих, иногда могут быть раздражительны; 75 % будущих психологов-консультантов скрытны, обособлены, замкнуты и склонны к избыточной строгости в оценке людей.

Подводя итог нашему исследованию необходимо отметить, что вопросы, касающиеся личностных особенностей специалиста, в настоящее время приобретают все большую актуальность, поскольку они играют исключительно важную роль в формировании личности профессионала, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, определяют присущие ему установки и мотивацию в сфере профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, перспективным в исследовании данной проблемы может стать разработка и внедрение в практику обучения коррекционно-развивающей программы для нивелирования нежелательных личностных качеств будущих психологов и совершенствования важных профессиональных характеристик. По нашему мнению, такая форма работы со студентами повысит эффективность оказания психолого-педагогической помощи и будет способствовать предупреждению возможных трудностей в психологической работе.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
2. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. М.. ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
3. *Гузич М.Э.* Практикум по профессиональному консультированию. Сургут: ИЦ СурГУ, 2012. 206 с.
4. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. М.: Академический проект, фонд «Мир», 2005. 336 с.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
6. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
8. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т.К. Кругловой. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 93 с.
9. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2000. 384 с.
10. *Федеральный портал российского образования* [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.edu.ru/abitur/act.2/index.php (дата доступа – февраль 2019).
11. *Super D.E.* Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971. 209 p.

Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice. // J. Appl. Psychol. 1968. V.52 №1. P. 20-28.

ТРАВЛЯ УЧИТЕЛЕЙ: ВОСПРИЯТИЕ ПЕДАГОГАМИ БУЛЛИНГА В ИХ АДРЕС

Завражин Сергей Александрович
доктор педагогических наук, профессор кафедры «Психология личности и социальная педагогика» ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
Лалова Татьяна Олеговна,
студентка группы КПм-118. ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир

Аннотация: в статье делается попытка раскрыть особенности восприятия учителями общеобразовательных школ проявлений травли (буллинга) в их адрес со стороны обучающихся. Выявляется мнение учителей, касающееся причин и мер профилактики этого явления.

Ключевые слова: буллинг, угрозы в отношении учителей, здоровье, причины, профилактика.

В науке встречаются различные транскрипции понятия «буллинг». В этой статье он трактуется как длительное психофизическое, эмоциональное или сексуальное насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению. В русском языке есть адекватные эквиваленты данному англицизму – травля, издевательство.

Буллинг – универсальный человеческий феномен, который рассматривается с позиций различных областей гуманитарного знания. В психолого-педагогическом ракурсе внимание исследователей обычно концентрируется вокруг проявлений притеснения среди подрастающего поколения. Травля в отношении обучающих со стороны обучающихся гораздо реже становится предметом специального изучения. Её мы можем обозначить как вид деструктивного конфликтного взаимодействия, в котором доминирующий субъект (воспитуемый) неоднократно демонстрирует такое поведение, которое позволяет ему сохранять или повышать свой статус в группе, увеличивать свои энергетические ресурсы за счет причинения намеренного вреда здоровью (телесному, душевному, духовному, социальному) жертве (воспитателю), снижения её энергетического потенциала, адаптационных возможностей.

Цель нашего эмпирического исследования – в общих чертах выяснить характер восприятия педагогами новой образовательной реальности, в которой они являются потенциальными жертвами агрессии со стороны обучающихся.

С этой целью педагогам общеобразовательных школ предлагалось ответить на ряд вопросов. При их формулировании мы частично опирались на материалы исследования, проведенного С.В. Книжниковой [1]. В опросе и беседе приняли участие 50 педагогов городских и сельских школ Владимирской области, имеющие разный стаж работы: до 5 лет- 22,5%; 5-15 лет - 35%; 15-25 лет-12,5, более 25 лет- 30%.

Выяснилось, что 12,5 % опрошенных учителей сталкивались с угрозами со стороны учеников, причем это в основном педагоги с небольшим или же солидным стажем работы. Молодые учителя склонны объяснять это пока недостаточной профессиональной компетентностью, опытные – отсутствием уважительного, как в советскую эпоху, отношения в обществе к учительскому труду.

Учителя справедливо указали на зависимость между травлей и профессиональным выгоранием. По их мнению, чем меньше педагог удовлетворен своей профессиональной деятельностью, тем чаще его травят. Или, наоборот, чаще травят тех, кто не любит свою работу, кто устало и равнодушно отбывает положенный урок. В большинстве случаев администрация школ, даже если знает о проблеме, обычно ничего не делает, чтобы ее разрешить, ссылаясь на некомпетентность учителя, выгораживая учащихся и их родителей. Притесняемые педагоги, как правило, ищут поддержку и сочувствие у коллег или в семье. Крайне редко они обращаются к психологу, пытаясь самостоятельно справиться с постоянной травматизацией. Некоторые всерьёз задумываются о том, чтобы сменить профессию.

Рассмотрим распределение ответов педагогов по вопрос: «Как Вы думаете, что выступает основными причинами травли учащимися учителей?» (табл. 1).

Таблица 1.

Ответы	Процент ответов
Индивидуально-личностные особенности педагогов (слабохарактерность, плохое знание предмета, несправедливое отношение к школьникам и др.)	42,5
Социальная несправедливость, материальное расслоение, невозможность самореализоваться	25
Массовое распространение в обществе приемлемости насилия на экране и повседневной жизни	40
Психическая патология детей	37,5
Другой вариант	2,5

Как видим из таблицы 1, современные учителя, на наш взгляд, достаточно точно фиксируют доминантные причины притеснения в их адрес со стороны школьников, которые лежат в плоскости индивидуальных особенностей воспитателей и воспитанников, а также в токсичной социокультурной среде.

Следующая группа вопросов касалась представлений респондентов о возможных мерах предупреждения школьного буллинга.

В таблице 2 представлено распределение ответов педагогов на вопрос: «Считаете ли Вы, что образовательным учреждениям необходимо внимательнее отнестись к случаям нападений учащихся на сверстников и педагогов?»

Таблица 2.

Ответы	Процент ответов
Да, необходимо, на мой взгляд, в образовательных учреждениях проводить регулярные тренировки действий педагогов, персонала и самих школьников в таких гипотетических ситуациях	25
Да, необходимо активизировать работу по выявлению детей, склонных к буллингу	42,5
Да, необходимо работать со школьниками в аспекте нейтрализации агрессивности, насаждаемой через медиапродукцию	32,5
Да, необходимо обучать школьников реализовать накопившуюся агрессию в спорте, творчестве или выплескивать ее иным безопасным способом	40
Да, необходимо оснастить образовательные учреждения всевозможными системами безопасности (видеонаблюдение, технологические пропускные устройства, кнопки тревоги и т.п.)	12,5
Нет, не считаю, что образовательным учреждениям следует что – либо предпринимать, т.к. это не поможет в случае спланированного нападения;	5
Нет, не считаю это необходимым, т.к. нападения очень редки и могут случиться где угодно	2,5
Другой вариант	0

В целом характер ответов показывает серьезную обеспокоенность педагогов этой проблемой, необходимость её артикуляции и поиска решений на всех уровнях системы образования и шире – в общественном диалоге.

Заметный интерес представляло для нас мнение респондентов о роли родителей в профилактике агрессивного отношения обучающихся к учителям. Позиция педагогов по этому вопросу отражена в таблице 3.

Таблица 3

Ответы	Процент ответов
Да, я думаю, что родители могут внести вклад в профилактику, убеждая детей в недопустимости издевательств над педагогом	72,5
Да, я думаю, что родители могут внести вклад в профилактику, обучая детей критически и негативно относиться к восхваляемым в медиапродукции агрессивным моделям поведения	32,5
Да, я думаю, что родители могут обучать своих детей реализовывать накопившуюся агрессию в спорте, творчестве или выплескивать ее иным безопасным способом	32,5
Нет, не считаю, что у родителя есть сегодня реальные возможности эффективно предупреждать агрессивные выпады учащихся в сторону учителей	0
Другой вариант	0

Как и следовало ожидать, подавляющее большинство протестированных считают, что родители могут внести заметный вклад в профилактику негативного отношения к педагогам, издевательств над ними со стороны враждебно настроенных школьников. Увы, многие учителя явно переоценивают возможности современной семьи в этом вопросе, её здоровые воспитательные ресурсы. Факты свидетельствуют чаще об обратном: родители стараются и обычно преуспевают в том, чтобы даже в случае зафиксированного насилия их ребенка в отношении педагога, обвинить последнего.

К сожалению, подача отечественными масс-медиа подобных случаев далеко не всегда резонирует с моральными нормами, да и просто со здравым смыслом. В этой связи целесообразным виделся следующий вопрос, адресованный респондентам: «Как Вы относитесь к тому, что случаи нападения подростков на педагогов широкомасштабно и длительно обсуждаются в средствах массовой информации?» (Таблица 4).

Таблица 4.

Ответы	Процент ответов
Положительно, о таких нападениях нужно повсеместно информировать население, чтобы усилить бдительность и активизировать профилактику	15
Положительно, освещение в СМИ позволяет каждому взрослому и ребенку задуматься о плачевности последствий от такой озлобленности	7,5
Отрицательно, подобная шумиха в СМИ, на мой взгляд, провоцирует очередные нападения, подсказывая агрессивно настроенным детям варианты расправы	55
Отрицательно, подобное информирование может сформировать представление у детей о доступности таких расправ, может спровоцировать у них представления о достижении нападавшими «славы», «популярности» и привлечении всеобщего внимания	42,5
Другой вариант	2,5

Как и в опросе, проведенном С.В. Книжниковой [1, С. 51], большинство протестированных нами педагогов также оказались противниками подобного информирования, резонно полагая, что оно провоцирует очередные нападения, подсказывая агрессивно ориентированным детям варианты расправы над «неугодным учителем».

В целом полученные материалы говорят о достаточно объективной и взвешенной оценке педагогами поднявшейся волны издевательств над их коллегами со стороны обучающихся, что в свою очередь позитивно характеризует профессиональную компетентность современных учителей. Однако они фактически остаются беззащитными от буллинга, на их «крик о помощи» власти закрывают глаза, а общество в лучшем случае выражает сочувствие.

Литература

1. *Книжникова С.В.* Нападения в образовательных учреждениях: феноменология, меры реагирования и педагогической профилактики // Педагогика. 2019. № 1. С. 41-56.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО МАСТЕРСТВА КОНСУЛЬТАНТА

Краснова Анна Владимировна
магистрант, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
e-mail: krasnova_av@surgu.ru
Научный руководитель Л.В. Шибаева
д. псх. н., профессор, профессор кафедры психологии
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

Аннотация: статье получает обоснование подход к характеристике экзистенциального дискурса (ЭД) как одного из его особых видов, готовность и способность к которому правомерно рассматривать как важнейшее профессионально-личностное достижение начинающего консультанта. Подчеркивается, что движение к профессионально-личностному развитию в этом направлении возможно на основе адекватной включенности в ситуации ЭД, организованного мастером, рефлексии его принципиальных отличий от всех других ситуаций общения, а затем освоение самими консультантом позиции организатора такого дискурса. Одновременно с профессиональным развитием такое движение предполагает личностную включенность будущего консультанта в процесс самоосуществления как основной индивидуальный стиль реализации себя в профессии.

Ключевые слова: экзистенциализм, дискурс, экзистенциальные проблемы, смысловое измерение личности, рефлексия, самоосуществление

Экзистенциализм – одно из самых популярных направлений современной общественной мысли. Его центральные вопросы: смысл жизни человека, существование и судьба человека в мире – вопросы, которые, так или иначе, созвучны каждому, кто хоть раз задумывался над своей жизненной практикой. Экзистенциальные проблемы – это проблемы вопрошания человеком, содержанием вопросов которого выступают предельные духовные основы бытия. На основе этого субъектом осуществляется поиск оснований для переживания целостности, собранности своего «Я» из множества фрагментов личной истории, обретения себя самого в себе самом на основе нравственно-этической рефлексии, где точка взора, с высоты которой осуществляется оценка, предельно поднята до высших «экзистенциальных» ценностей[4].

Исследования «естественнонаучного» типа в данной области затруднены, объект изучения мало определен, динамичен и не всегда может быть явлен в локальной экспериментальной обстановке. Ситуации, в которых может случиться яркое переживание человеком потребности в смысловом «вопрошании», готовности к доверительному и открытому взгляду на смысловую ткань своей жизни, весьма разнообразны, но не все они доступны, даже, при условии готов-

ности человека к исповедальному самоотчету о таких моментах и таких ситуациях.

Все же возможен анализ того, как обретает человек произвольную готовность к организации смысловой рефлексии, к возможности неоднократного воспроизведения ситуаций, где шанс возникновения опыта переживания смысловой полноты вновь и вновь оказывается доступен, если у человека возникает мотивация овладеть способами организации экзистенциальной консультативной деятельности и научиться воссоздавать экзистенциальный дискурс. Применение этого понятия уместно в связи с характеристикой в современной психолингвистике, психотерапии и консультировании понятий дискурса [1; 8]. В русле обсуждения ситуаций, в которых возможно воспроизведение состояний смысловой «приподнятости человека», восхождения к обретению состояний экзистенциальной рефлексии как особого интерактивного образования, правомерно воспользоваться понятием «экзистенциальный дискурс», отличая его от других разнообразных дискурсов, в частности, от социально-ролевого, институционального и других. Известный психолингвист В.И. Карасик называет такие базовые параметры *дискурса:* тематика, характеристика участников, коммуникативная тональность, коммуникативный режим и акциональная природа. В соотношении ситуативных, личностных и собственно текстовых характеристик общения формируется и раскрывается *дискурсивная личность* – человек как участник общения, проявляющий себя в разных типах коммуникативных ситуаций. [3].

Важно подчеркнуть, что опыт переживания смысловой насыщенности жизни – это интерактивное новообразование. Оно обретается человеком в ситуациях личностно-ориентированного дискурса – в особых ситуациях интимно-личностного общения, далеко выходящих за пределы бытийного практики.

Для начинающего консультанта, безусловно, центральной проблемой выступает обретение способности к организации экзистенциальной беседы. Однако, необходимо подчеркнуть, что началом этого выступает готовность становиться участником личностно-ориентированного дискурса. В состав такой го-

товности входит множество составляющих. Прежде всего, высокий уровень произвольности речевой деятельности во всех составляющих ее звеньях: зарождение речевого замысла, произвольного выбора для него лексической, стилистической, эмоциональной формы, адекватной замыслу, понимание и интерпретация полученного ответа в полноте его вербальных и невербальных компонентов, произвольный выбор последующих реплик, комментариев, добавлений необходимой меры лаконичности – развернутости и т.п. Таким образом, зарождение творческого речевого замысла и поиск средств его развертывания с ориентировкой на включенность собеседника выступают минимальным основанием личностно-ориентированного дискурса. Для оформления такого основания необходима включенность начинающего консультанта в личностно-ориентированную беседу в позиции участника, и, тем более, включенность в рефлексию, позволяющие ему уяснять требования к высказываниям, уместным в контексте такого дискурса от высказываний неуместных, разрушающих ,не выходящих за пределы автоматизмов и клише, привычных для практики общения человека.

Более сложным этапом овладения начинающим консультантом позицией организатора личностно-ориентированного дискурса выступает двуплановость его активности: участника, лидера обсуждения и наблюдателя, исследователя состояний участников.

Благодаря рефлексии человека, включенного в личностно-ориентированный дискурс, открывается возможность для понимания того, как переживаются участниками те или иные моменты в контексте экзистенциального общения, насколько они обретают для участников личностное значение. Ясперс считает, что особое внимание в процессе экзистенциальной беседы следовало бы уделять тому, какой смысл вкладывается в слова собеседниками [10]. При этом важны также невербальные проявления настроенности человека как его жесты, поступки. Именно в совокупности данные проявления могут рассказать о жизненных ценностях, смыслах и приоритетах человека. Таким образом,

внимание исследователя к ценностно-смысловой динамике может дать очень значимый и важный материал для работы, направленной на изменение жизни.

По мнению Дубининой Т.В., для того, чтобы общение, в процессе которого возможно обмениваться представлениями о таких предельных для людей ценностях как свобода, время жизни, ответственность перед проблемой продуктивного, полного самоосуществления в жизни, состоялось необходимо, чтобы человек обладал такими базовыми качествами, как способность к интимности, восприимчивость, спонтанность, открытость миру, способностью присоединения во время воздействия. В такой ситуации можно говорить о присутствии в беседе духовности. Консультативная ситуация позволяет человеку становиться субъектом своего внутреннего мира, появления переживаний наполненности жизни и смысловой насыщенности ее проявления [2]. .

Признаки того, что взаимодействие состоялось, чаще всего обозначаются как взаимное развитие: время летит незаметно, состояние и ощущения, которые испытывают собеседники, улучшаются, становятся легкими. Присутствует переживание ценности происходящего, осознание важности полученного опыта. У человека, являющегося участником экзистенциальной беседы, возникает осознание того, что он становится лучше относительно самого себя. При этом качество экзистенциальной беседы определяется также и изменениями, произошедшими в его взаимоотношениях с миром [5].

Если консультанту удается раз за разом воспроизводить атмосферу экзистенциального дискурса, то это свидетельствует об обретении им опыта последовательно проверять свои приемы включения себя и других в особый поток – поток смыслового самоосуществления. Ключевыми моментами значения «самоосуществления», закрепившегося в психологической науке на сегодняшний день, являются следующие тезисы:

1) самоосуществление – это одновременно процесс (движение к своим началам, истинной сущности) и результат (бытие истины и истина бытия);

2) самоосуществление подразумевает, что активность в процессе движения к сущности исходит от самого человека, то есть осуществить себя может только сам человек;

3) самоосуществление как сформулированный в качестве цели результат задает направление саморазвития человека.

Творческий профессионализм консультанта адекватен процессу самоосуществления, требующего постоянной готовности рисковать, ошибаться и находить разумные пути выхода из трудных ситуаций, отказываясь от старых привычек, преодолевать тревогу и страх. [9]

Таким образом, достижение начинающим консультантом того уровня, при котором его консультативная практика становиться практикой жизнеосуществления, выступает как высший уровень и профессионального мастерства, и личностной практикой. Понятие «самоосуществление» выступает не как результат или процесс профессионального пути для сферы экзистенциального консультирования, а как постоянное движение в сторону усложнения, открытия новых измерений себя.

Литература

1. *Братченко С.Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения. М: Смысл, 2001. 197 с.
2. *Дубинина Т.В.* Экология взаимодействия в практической психологии // Сибирский психологический журнал. Томск, 2004. № 19. С. 125–131.
3. *Карасик В.И.* Дискурсивное проявление личности // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20, № 4. С. 56 – 77.
4. *Леонтович О.А.* «Зеркало, в котором каждый показывает свой лик»: дискурсивное конструирование идентичностей // Вестн. Российского унта дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2017. Т. 21, № 2. С. 247–259.
5. *Леонтьев Д.А.* Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Д.А. Леонтьев / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И.Сосланда. М.: Смысл, 2001. С. 100–109.
6. *Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.
7. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. М.:Политиздат, 1989. С. 319–344.
8. *Соколова Е.Т.* Клиническая психология утраты Я - 2изд-М.Смысл,2019.566с.
9. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
10. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / Ялом И. М., 2000. 345 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ

Кулемина Арина Николаевна
студентка 2 курса БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» *факультета психологии и педагогики, группа Б-7271*
E-mail: kuleminaelena@mail.ru
Научный руководитель: В.В. Гагай д. псх. н., профессор кафедры психологии БУ ВО ХМАО-ЮГРЫ «Сургутский государственный педагогический университет»

Аннотация: в статье приводятся теоретические и эмпирические данные о взаимосвязи акцентуаций характера и интернет-зависимости студентов, описан механизм появления интернет-зависимости у студентов с неуравновешенным типом акцентуации характера.

Ключевые слова: акцентуация характера, неуравновешенный тип акцентуации характера, интернет-зависимость.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящее время Интернет является неотъемлемой частью жизни современного человека, но не всегда оказывает положительное влияние. Студенческая молодежь проводит много времени в интернете и подвержена его влиянию, в том числе и негативному. Увлечение интернетом приводит к возникновению интернет-зависимости. Однако не в достаточной мере исследованы акцентуации характера как детерминанты интернет-зависимости студентов.

Сегодня активно обсуждается и исследуется феномен «интернет-зависимости». Основными синонимами понятия «интернет-зависимость» являются следующие понятия: интернет-аддикция, интернет-поведенческая зависимость, патологическое применение Интернета.

В психолого-филологическом толковом словаре А.В. Филиппова, Н.Н. Романовой и Т.В. Летяговой интернет-зависимость описана как пагубная привычка к Интернету, похожа по своему характеру на навязчивое стремление к азартным играм [6]. В.А. Жмуров отмечает, что интернет-зависимость – это болезненное пристрастие к интернету, вызванное невротической потребностью избегать негативные чувства по отношению к вызывающим их психотравмирующим социальным ситуациям [3]. М.И. Дрепа под интернет-зависимостью понимает компульсивное желание войти в Интернет, находясь в off-line, и невозможность выйти из Интернета, находясь в on-line [2]. Таким образом, в самом общем виде интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависи-

мость от пользования интернетом». В таком ключе различные исследователи трактуют данный феномен.

По мнению психолога М.И. Дрепы, существует 6 основных типов интернет-зависимостей:

- навязчивый веб-серфинг (информационная перегрузка) – бесконечные путешествия по Всемирной паутине, поиск информации;
- пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам – большие объёмы переписки, постоянное участие в чатах, веб-форумах, избыточность знакомых и друзей в Сети;
- игровая зависимость – навязчивое увлечение компьютерными играми по сети;
- навязчивая финансовая потребность – игра по сети в азартные игры, ненужные покупки в интернет-магазинах или постоянные участия в интернет-аукционах;
- пристрастие к просмотру фильмов через Интернет;
- киберсексуальная зависимость – навязчивое влечение к посещению порносайтов и занятию киберсексом [2].

По мнению исследователей, интернет-зависимость среди молодых людей, в том числе и студентов, имеет большое распространение. Это вызывает необходимость исследования факторов интернет-зависимости среди подростков и молодежи. В работе В.В. Гагай и Ю.Н. Быковой дан анализ факторов зависимого поведения, в том числе и зависимости от интернета, в подростковой и молодежной среде [1]. Многочисленные факторы зависимого поведения авторами разделены на две группы: внешние и внутренние. К внутренним факторам относятся различные особенности личности: невозможность самореализации, неуверенность в реальном общении, эмоциональная неустойчивость, неэффективные способы совладания с трудной жизненной ситуацией и др.

На связь зависимого поведения и характера указывал А.Е. Личко [5]. С его точки зрения, представители некоторых типов акцентуации характера в наибольшей степени подвержены риску аддиктивного поведения. А.Е. Личко, под

акцентуациями понимал крайние варианты нормы характера, когда происходит чрезмерное усиление некоторых его черт. А.Е. Личко выделил следующие акцентуации характера у подростков: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный [5]. Акцентуации характера А.Е. Личко были выделены на основании классификации акцентуированных личностей К. Леонгарда, который под акцентуациями понимал ярко выраженные черты личности, представляющие собой нижнюю границу нормы.

По мнению А.Е. Личко, наиболее предрасположены к аддиктивному поведению подростки с такими типами акцентуации характера, как неустойчивый, эпилептоидный, гипертимный, истероидный, шизоидный. Неумение подростка избегать неблагоприятных ситуаций играет не меньшую роль в причинах дезадаптации, чем неумение их решать. В этом случае подросток использует такой способ совладания, как уход в виртуальную реальность – интернет-пространство.

Несмотря на множество исследований феномена «интернет-зависимости» существует недостаток в исследованиях, направленных на выявление связи интернет-зависимости студентов их личностных особенностей, в том числе и акцентуаций характера.

Цель данного исследования - изучить характер взаимосвязи между акцентуациями характера и интернет-зависимостью студентов.

Задачи исследования:

1. Экспериментально выявить уровень интернет-зависимости студентов.

3. Экспериментально изучить психологические особенности акцентуаций характера студентов.

4. Исследовать взаимосвязь акцентуации характера и интернет-зависимости студентов.

Исследование было осуществлено на базе Сургутского государственного педагогического университета. В экспериментальную выборку вошло 19 студентов. Диагностика включала использование скрининговой диагностики ком-

пьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот) и характерологического опросника К. Леонгарда.

С помощью опросника «Интернет-зависимость» (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот) были выявлены группы испытуемых с различным уровнем интернет-зависимости. Первая стадия Интернет-зависимости была выявлена у 58% студентов. Студенты данной группы ощущают оживление и удовольствие только тогда, когда находятся в сети Интернет, вне сети им скучно, неинтересно, общение со сверстниками происходит преимущественно в Интернете. Считается, что данные студенты нуждаются в реабилитационной помощи.

У другой части испытуемых (42%) была выявлена стадия увлечения Интернетом. Данные студенты могут контролировать время пребывания в Интернете, самостоятельно переключаться на другую деятельность. Для них характерно «прилипание» к зависимости, они также нуждаются в реабилитационных мероприятиях.

Стадия глубокой Интернет-зависимости и стадия нулевой Интернет-зависимости не обнаружены в ходе данного психологического исследования.

Таким образом, у большей половины опрошенных студентов выявлена 1 стадия интернет-зависимости.

С помощью характерологического опросника К. Леонгарда были исследованы типы акцентуаций характера студентов с различным отношением к Интернету. Результаты представлены на рисунке 1.

По частоте встречаемости типы акцентуаций характера были разделены на три группы: часто, относительно часто и редко встречаемые. Часто встречаемые типы акцентуаций среди студентов - циклотимный (68%), экзальтированный (58%), эмотивный (58%); относительно часто встречаемые - гипертимный (47%), педантичный (47%), демонстративный (47%) и дистимный (47%); редко встречаемые - тревожный (42%), неуравновешенный (42%) и возбудимый (37%).

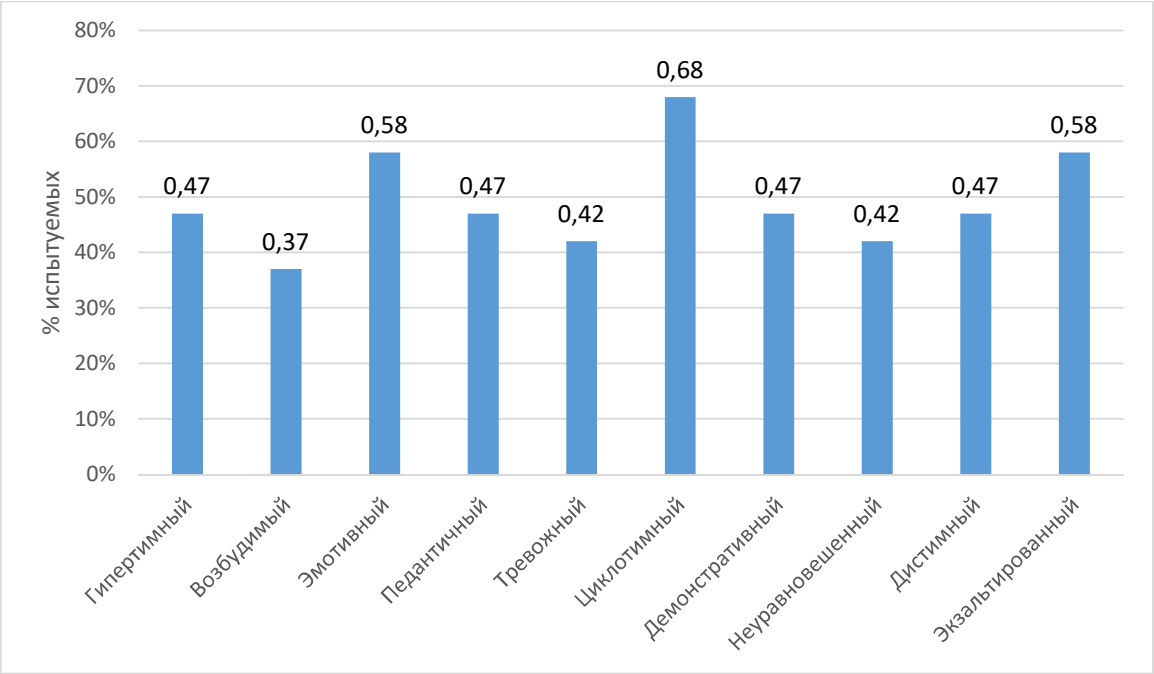


Рис. 1. Показатели акцентуаций характера в группе студентов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для большинства студентов, от 58% до 68%, характерны такие типы акцентуаций характера, как циклотимный, экзальтированный и эмотивный. Людей с данными акцентуациями характера отличает склонность к депрессивному реагированию (циклотимный тип), к аффективной экзальтации (экзальтированный тип) и аффективной лабильности. Следовательно, достаточно большая часть студентов попадает в группу риска, в том числе и риска интернет-зависимости.

Далее мы осуществили корреляционный анализ показателей интернет-зависимости и акцентуаций характера испытуемых с помощью метода ранговой корреляции Спирмена (Таблица 1).

И таблицы видно, что подавляющее большинство корреляционных связей между интернет-зависимостью и типами акцентуации характера не значимо.

Таблица 1. Значения корреляционной взаимосвязи между типами акцентуаций характера и интернет-зависимостью студентов

Типы акцентуаций характера	**Гипертимный**	**Возбудимый**	**Эмотивный**	**Педантичный**	**Тревожный**
Показатель корреляционной связи	-0,320	0,020	-0,390	-0,010	0,280
Типы акцентуаций характера	**Циклотимный**	**Демонстративный**	**Неуравновешенный**	**Дистимный**	**Экзальтированный**
Показатель корреляционной связи	0,420	-0,240	0,490*	0,270	0,170

Связь неуравновешенного типа акцентуации характера и показателя уровня Интернет-зависимости является значимой корреляционной связью (r= 0, 490; при p = 0,05). Это означает, что у студентов с неуравновешенным типом акцентуации характера чаще, чем у студентов с другими типами акцентуаций характера, формируется интернет-зависимость. Это объясняется особенностями студентов с неуравновешенным типом акцентуации характера. Для людей этого типа характерны такие особенности, которые являются почвой для возникновения интернет-зависимости: умеренная общительность, неразговорчивость, ощущение несправедливости по отношению к нему, настороженность и недоверчивость по отношению к людям, чувствительность к обидам и огорчениям, уязвимость, подозрительность, недостаточный самоконтроль над влечениями и побуждениями, повышенная импульсивность. Следовательно, неудовлетворенная потребность в общении и эмоциональная чувствительность могут побуждать человека к многочасовому времяпрепровождению в интернете с целью найти партнера по общению и снятия эмоционального напряжения. На фоне низкого самоконтроля и повышенной импульсивности увлечение интернетом может вызвать у студентов с неуравновешенным типом акцентуаций характера болезненное пристрастие к интернету – интернет-зависимость.

Увлечение интернетом у студентов с неуравновешенным типом акцентуации характера, с одной стороны, позволяет им купировать или избегать нега-

тивные переживания по отношению к вызывающим их психотравмирующим социальным ситуациям, а также удовлетворять потребность в общении в виртуальной среде. А с другой стороны, это приводит к тому, что студент, проводя большое количество времени в интернет-пространстве, ограничивает свое реальное общение с другими людьми, что приводит к ощущению одиночества и негативным переживаниям, что, в свою очередь, толкает его снова и снова проводить время в интернет-пространстве. Описанный замкнутый круг, в который попадают некоторые студенты, позволяет понять механизм возникновения интернет-зависимости студентов с неустойчивым типом акцентуации характера.

На основе данного исследования можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между особенностями характера и интернет-зависимостью студентов: чем выше показатели акцентуации характера по неустойчивому типу, тем выше уровень интернет-зависимости студентов, и наоборот, чем выше уровень интернет-зависимости, тем ярче проявляются черты неуравновешенного типа акцентуаций характера. Выявленная значимая корреляционная связь акцентуации характера и интернет-зависимости является основанием для утверждения, что особенности характера могут выступать в качестве детерминаты интернет-зависимости студентов, а интернет-зависимость может заострять черты неуравновешенного типа характера. Полученные в исследовании результаты позволяют утверждать, что профилактика интернет-зависимости студентов должна осуществляться с учетом особенностей их характера.

Литература

1. *Гагай В.В., Быкова Ю.Н*. Компьютерная зависимость подростков как социально-психологическая проблема современности: монография. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 159 с.
2. *Дрепа М. И.* Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 189–193.
3. *Жмуров В.А.* Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд.. М., 2012.
4. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. 173 с.
5. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - Санкт-Петербург: Речь, 2009. - 256 с.
6. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь. М.:Флинта, 2011. С. 176-176.

ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Леденцова Светлана Леонидовна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г.Сургут
E-mail: Leden-Svet@yandex.ru

Аннотация: в статье обсуждаются проблемы обучения студентов–психологов деятельности психологического консультирования (ПК) и выводятся принципы, позволяющие создать условия для эффективной профессионализации в данной сфере, что доказывается результатами исследования.

Ключевые слова: психологическое консультирование, стратегия психологического консультирования, профессионально-личностное развитие, компетентность

Для современного общества становится все более востребованной деятельность ПК как позволяющая личности приобретать способы решения проблемных ситуаций через овладение средствами собственного развития. Приобретение сферой ПК ресурсного статуса для реализации в обществе такой миссии возможно лишь на основе психологически грамотной подготовки профессионалов к решению консультативных задач. В обучении ПК можно выделить ряд проблем [2, 3, 4]. Первая трудность обусловлена дефицитом исследований психологически обоснованной модели профессионально-личностного развития, позволяющей сопровождать синхронное становление как личностных, так и профессиональных сторон развития студентов. В психологии профессионализации в сфере ПК разрабатываются «модели личности специалиста», основанные на развертывании ориентировки учащихся в сфере «субъекта труда», при дефиците исследований психологических особенностей, учитывающих «объект труда» психолога-консультанта [3, 4].

Вторая проблема обучения ПК относится к не актуализированному при освоении интерпретации критических ситуаций подопечных потенциалу таких положений отечественной психологии развития как: представление о кризисах развития личности как противоречиях мотивационно-потребностных и операционно-технических аспектов его деятельности; понимание кризиса как отсутствия ориентировки подопечного в традиционных и современных гендерных эталонах личности и задачах семьи [1, 4].

Третья проблема указывает на отсутствие подходов к организации профессионализации ПК на основе принципов развивающего и проектного обучения, ориентированных на метод формирования [2, 3].

Большинство авторов педагогических, акмеологических и психологических исследований профессионализации психологов в ВУЗе (Н.А.Аминов, Г. С.Абрамова, С.А.Боровикова, Т.М.Буякас, Е.М.Борисова, Ф.Е.Василюк, О.В.Дашкевич, А.А.Деркач, И.В.Дубровина, В.П.Захаров, Е.П.Кринчик, И.Ф.Исаев, Е. А.Климов, Н.В.Кузьмина, Г.Ю.Любимова, Л.В.Лежнина, А.Г.Лидерс, А.А.Марголис, Г.А.Миронов, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.С.Мухина, М.В.Молоканов, В.Э.Пахальян, Н.Н.Обозов, Е.Ю.Пряжникова, Е.С.Романова, В.А.Сластенин, Л.В.Темнова, Т.Н.Чиркова и пр.). В современный период появились исследования развития субъектности психологов (А.Ф.Березин, В.А.Бардынина, Е.А.Быкова, М.И.Гайдар, Н.И.Исаева, С.А.Жорник, Е.Е. и Г.ГКравцовы, И.П.Краснощеченко, Г.А.Миронов, Н.А.Савченко, Е.А.Уваров, О.А.Сергеева, А.В. Шилак и др.) [3, 4], приходит к мнению о том, что операциональные, содержательные, технологические основы деятельности (представление об «объекте труда») формируют профессиональную компетентность, которая, в свою очередь, является главным условием для дальнейшего развития необходимых личностных качеств, мотивов и смыслов профессии, профессионального самосознания, профессиональной идентичности, появления собственной профессиональной позиции (как «субъекта труда»).

Мы считаем, что формирование на высоком уровне владения способностью и готовностью личности к деятельности ПК, основанной на знаниях и опыте разрешения критических ситуаций подопечных, умении формулировать гипотезы, способности ориентироваться в принципах построения ПК, способах исследования проблемной ситуации подопечного, должно позволить студенту чувствовать себя эффективным при погружении в реальную практику работы в сфере ПК. Кроме того, приобретение студентом компетентности в построении стратегии ПК должно решать актуальную задачу разрешения личной критической ситуации как частного случая построения стратегии ПК и как средства для

более глубокого и объективного понимания проблем подопечного. Итогом становления компетентности должно стать повышение степени принятия себя студентом в профессии психолога-консультанта. Такое интегративное новообразование стало основной целью при построении курса обучения студентов-психологов деятельности ПК.

В эмпирическом исследовании была предложена модель овладения студентами-психологами деятельностью ПК в ходе проектного развивающего курса [2, 3]. Две составляющие структуры ПК: развитие подопечного в ситуации ПК и стратегия, представляющая деятельность психолога, стали основными аспектами моделирования студентов. Три критерия освоенности стратегии ПК подопечного (развернутость ориентировки в критической ситуации; освоенность принципов ПК и качество построения гипотезы) указывали на уровень, свойственный студентам до и после освоения обучающего курса. Показатели, характеризующие качество стратегии ПК представлены в таблице 1. В претесте КГ и ЭГ доминировали низкие уровни при дефиците высоких. После проведения обучающей серии эксперимента в ЭГ показатели изменились, что подтверждалось критерием Фишера.

Доли студентов в пре- и посттесте(в %), характеризующихся разнымиуровнями качества стратегии ПК

Таблица 1

Критерии качества стратегии ПК подопечного	группа	Пре- и посттест, ($\varphi^*_{эмп}$)	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
Уровни стратегии ПК подопечного (по совокупности критериев)	КГ	Претест	71	26,3	2,6	0
		Посттест	52,6	39,4	7,8	0
		$\varphi^*_{эмп}$	2.694	1.98	1.711	0
	ЭГ	Претест	56,8	36,3	6,8	0
		Посттест	0	6,8	31,8	61,3
		$\varphi^*_{эмп}$	11.625	5.409	4.738	12.648

Характеристика критериев, свидетельствующих о качестве разрешения студентами личных критических ситуаций (полнота представления о нормах и правилах общества, задающих гендерный эталон; качество самооценки себя студентами в основных гендерных ролях, качество планов на будущее), в претесте указывала на трудности в решении нормативных возрастных задач, о наличии латентной, а иногда и явной критической ситуации, что способствовало-

сензитивности к освоению средств и способов разрешения критических ситуаций, предлагаемых в ходе проектного обучения ПК (См. таблицу 2). В посттесте результаты указывали на благополучное разрешение личной проблемы в 70% случаев.

Доли студентов пре- и посттеста(в %), с разным качеством разрешения личной критической ситуации

Таблица 2

Критерии разрешения личной проблемы	группа	Пре-тест; пост-тест, критерий Фишера ($\varphi^*_{эмп}$)	1 уровень критерия	2 уровень критерия	3 уровень критерия	4 уровень критерия (4 этап)
Этапы разрешения личной кри-тической ситуации (По совокупности критериев)	КГ	Пре-тест	20,9	45,1	31,4	2,6
		Пост-тест	13,5	47,2	36,7	2,6
		$\varphi^*_{эмп}$	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0
	ЭГ	Пре-тест	13,5	54,4	25,1	7,2
		Пост-тест	0	4,5	24,8	70
		$\varphi^*_{эмп}$	4.872	8.704	0.014	10.175

При интерпретации результатов пре- и пост-теста всех групп прослеживалось взаимное опосредствование линий профессионального и личностного развития студентов, что проявлялось в поэтапной смене ведущей роли данных аспектов (см. табл.3).

Соотношение качества разрешения личной критической ситуации с качеством стратегии ПК (в %)

Таблица 3

	1 уровень стр. ПК				2 уровень стр. ПК				3 уровень стр. ПК				4 уровень стр. ПК			
группы	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
тест	Пре-	**Пост**	Пре	**П**	Пре	**П**	Пре	**П**	Пре	**П**	Пре	**П**	Пре	**П**	Пре	**П**
этапы личной сит-и	71	52,6	56,8	0	26,4	39,4	36,3	6,8	2,6	7,8	6,8	31,8	0	0	0	61,3
1 этап	[illegible]	[illegible]	[illegible]													
2 этап	45,1	39,1	41,1			[illegible]	[illegible]	[illegible]								
3 этап	5,1		2,6		26,3	31,3	22,8	1,8		[illegible]		[illegible]				
4 этап									2,6	2,6	6,8	8,7				[illegible]
Итого: преобладание в пре-тесте: КГ – 79,1%; ЭГ – 73,3%; в пост-тесте: КГ – 73%, ЭГ – 10,5%; $\varphi^*_{эмп\ КГ=1,011;}$ $\varphi^*_{эмпЭГ=\ 9.871}$																

Студенты всех групп прошли несколько этапов от исходной взаимосвязи в претесте более высоких начальных уровней в разрешении личной проблемной

ситуации с крайне низкими уровнями в построении стратегии ПК подопечных и ведущей роли опыта в разрешении личных проблем. Это позволяет утверждать, что личный опыт является ведущим для роста профессионализации студентов в условиях недостатка профессиональных средств для освоения сферы ПК. В ходе курса уровень компетентности в разрешении критической ситуации подопечного стал повышаться более интенсивно по сравнению с уровнем разрешения личной критической ситуации, что отразилось в сокращении процентов несовпадения высоты уровней. Это указывало на приобретение профессиональным аспектом компетентности ведущей роли в результате освоения профессиональных средств в ходе традиционного обучения. Способы интерпретации проблем подопечных, осваиваемые в ходе проекта, способствовали иному пониманию студентами личной критической ситуации, что, в свою очередь, определило уменьшение возникновения переносов и идентификаций с подопечным, имеющим схожую проблему, и провоцировало переход студента к новому уровню построения стратегии ПК подопечного. Взаимное влияние изменения качества разрешения личной критической ситуации и качества разрешения проблемы подопечного доказывало правомерность созданных психологических условий для интеграции личностного и профессионального развития студентов-психологов при освоении деятельности ПК.

Литература:

1.*Леденцова С.Л., Шибаева Л.В.* Динамика содержания профессиональных понятий в процессе овладения студентами-психологами деятельностью консультирования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (22). С. 75-85.

2.*Леденцова С.Л.* Курс «Cherchezlafemme» как средство развития деятельности консультирования у студентов психологов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (24). С. 151-157.

3.*Леденцова С.Л.* Проектная форма обучения студентов построению стратегии психологического консультирования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 104-107.

4.*Леденцова С.Л.* Личностно-деятельностный подход к освоению студентами-психологами сферы психологического консультирования //Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2014. № 164. С. 218-222.

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПОТЕНЦИАЛЬНЫМ РИСКАМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Мирошниченко Алексей Анатольевич
доктор педагогических наук, профессор, кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт им В.Г. Короленко», г. Глазов
E-mail: ggpi@mail.ru
Мерзлякова Дина Рафаиловна
кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск
E-mail: dinamerzlyakova26@gmail.com

Аннотация: В статье в контексте потенциальных рисков технологической революции рассмотрены социальные аспекты данных рисков. Предложены направления деятельности педагога-психолога в образовательной организации по снижению воздействия данных рисков на обучающихся.

Ключевые слова: национальная технологическая инициатива, технологическая революция, риски, педагог-психолог, обучающийся.

Перед современной Россией стоит необходимость решения задач качественного обновления всех сторон социально-экономической и общественно-политической жизни. Снижение высоких темпов роста экономики России за счет исчерпания сырьевых и энергетических запасов вынуждает проводить качественную перестройку всех сфер экономики. Это обусловлено как внешними «большими вызовами» глобального характера, так и внутренними процессами.

«Большие вызовы» – совокупность проблем и возможностей, реакция на которые признается обществом и государством на данный период времени главной задачей своего развития. Универсальными «большими вызовами» для России в настоящий момент признаны: исчерпание и снижение эффективности использования традиционных ресурсов; демографическое сжатие и старение населения; отставание в росте продолжительности жизни от других индустриально развитых стран; изменение климата; трудности адаптации общества и государства к распространению новых «прорывных» технологий.

Предполагается, что наука и инновационные технологии выступают инструментами, вооружающими общество знаниями, необходимыми для ответа на данные вызовы.

Ответом на вышеперечисленные вызовы является создание Национальной технологической инициативы. Это государственная программа мер по поддержке развития в России перспективных отраслей, которые в течение следующих 20 лет могут стать основой мировой экономики. В 2007 году Президент РФ В. В. Путин в послании Федеральному собранию объявил о том, что развитие отраслей, которые должны стать важным звеном инновационной экономики, будет осуществляться на базе государственных корпораций – Объединённой авиастроительной корпорации, Объединённой судостроительной корпорации и «Роснано». В том же году была создана и госкорпорация «Ростех», целью деятельности которой было названо содействие разработке, производству и экспорту высокотехнологичной промышленной продукции. Технологии НТИ направлены на развитие следующих рынков производства: EnergyNet – рынок энергетики; FoodNet – рынок производства и доставки еды с учетом индивидуальных потребностей; SafeNet – обеспечение персональной безопасности; HealthNet – система персонального здравоохранения и медицины; AeroNet – производство беспилотных летательных аппаратов; MariNet – производство морского транспорта без экипажа; AutoNet – производство автотранспорта без водителя; FinNet - распределенные системы финансов и валюты; NeuroNet - распределенные компоненты психики и сознания, созданные искусственно.

При этом создание и реализация данных рынков производства сопряжено с рядом рисков, не только технических и технологических, но и социальных. Большинство из этих рисков связаны с повышением требований к скорости и качеству информации, являющейся основой государственных и бизнес-решений. Большинство услуг сфер образования, здравоохранения, безопасности становятся электронными, что уменьшает издержки перемещения, но многократно усиливает контроль этих действий.

Развиваются компьютерные форматы образования, в том числе дистанционного, что увеличивает его доступность, но требует пересмотра самого процесса обучения и контроля знаний.

Профессиональное образование во всем мире сталкивается с растущей конкуренцией со стороны неакадемической сферы. Квалификации выпускников устаревают быстрее, чем успевает среагировать традиционная система образования. Происходит переключение с проектно-ориентированного образования на экспериментально-ориентированное, а передача практических навыков обеспечивается не только за счет стажировок, но и за счет распространения специально созданных учебных заводов и учебных лабораторий. Использование в образовании цифровых технологий, в том числе больших данных, искусственного интеллекта, разного рода нейротехнологий, претендует на изменение природы познания и предоставления образовательных услуг в целом [1, 2, 7].

На базе цифровых и биологических технологий продолжается развитие медицины «4П»: превентивной/предупредительной, прогностической, пациентоориентированной, персонифицированной. Также планируется внедрение цифровых платформ, основанных на использовании математических моделей состояния здоровья человека и методов его лечения [4, 8].

Развитие науки в будущем связано, прежде всего, с использованием «больших данных», искусственного интеллекта и цифровизации исследований.

Изменение рынка труда рабочих профессий. Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [5], к 2035 году в развитых странах роботы заместят работу, выполняемую людьми, в 25–30% видах профессиональной деятельности за счет процесса роботизации.

Развитие искусственного интеллекта и роботизации также будет иметь последствия для «белых воротничков» – менеджеров, аналитиков и пр., а в некоторых случаях и для высших управленческих кадров. Ожидается, что к 2025 году до 30% корпоративных аудиторских проверок будет осуществляться с использованием технологий искусственного интеллекта. Планируется полная роботизация в отдельных сегментах банковской деятельности, юридических услугах, бухгалтерском учете, сложной аналитике [6].

Повсеместный отказ от систем пожизненного найма и быстрая смена квалификационных требований к работникам приводят к необходимости самим создавать себе работу и заботиться о ее рентабельности.

Так, например, потребность в создании инновационных бизнесов, их обновлении, а также выведении на рынок передовых технологических решений приведет к необходимости создания серийного технологического предпринимательства как новой профессии, в которую должны вовлекаться большие группы населения [6, 9].

Вышеперечисленные социальные изменения могут оказывать как позитивное, как и негативное влияние на общество в целом, так и на отдельных людей. Анализ технологической революции на общество показал, что все люди на данный момент и в отсроченном будущем должны будут адаптироваться к данным технологиям, уметь ими пользоваться, а также быть готовыми преодолевать психологические барьеры и стереотипы поведения.

Поэтому, по нашему мнению, психологически готовить людей к технологическому развитию общества необходимо со школьной скамьи, формируя необходимые личностные качества. Следуя логики развития технологического общества человеку необходимо развивать когнитивные познавательные процессы для умения работать с большим объемом информации. Также необходимо формировать конструктивные модели преодолевающего поведения, умения разрешать стрессовые ситуации, владение навыками саморегуляции. У школьников необходимо с раннего возраста выявлять способности к работе в рамках рынках НТИ и создавать необходимые им индивидуальные образовательные траектории.

Итоги нашей работы позволяют прогнозировать следующие ключевые направления деятельности педагога-психолога по формированию личности школьников.

1. Развитие творческого мышления школьников, работа со стереотипами.
2. Развитие навыков целеполагания.

3. Обучение приемам тайм-менеджмента.

4. Развитие навыков саморегуляции и обучение конструктивным формам преодолевающего поведения.

5. Развитие коммуникативных навыков, в том числе обучение навыкам общения в виртуальной реальности.

6. Работа с психологическими барьерами в процессе использования новейших технических средств.

7. Обучение навыкам безопасного типа поведения в будущей технологической среде.

8. Формирование психологического здоровья обучающихся.

Детализируем эту деятельность применительно к направлениям НТИ и деятельностью по обеспечению готовности педагога-психолога к работе с рисками:

1. EnergyNet - рынок энергетики. Риски этого рынка связаны, прежде всего, с увеличением мирового потребления энергии, технологической перестройкой устаревшей инфраструктуры и обеспечение безопасности данного рынка технологий. Специфика подготовки педагога-психолога будет заключаться в том, что он должен сформировать у обучающихся гибкость мышления, способность преодолевать психологические барьеры в процессе использования новейших технических средств, а также формировать навыки безопасного типа поведения в будущей технологической среде.

FoodNet – рынок производства и доставки еды с учетом индивидуальных потребностей. Риски этого рынка обусловлены необходимостью совершенствования технологий изготовления и сопутствующих IT-решений (например, обеспечивающих сервисы по логистике и подбору индивидуального питания) и высокой конкуренцией в данной сфере. Специфика подготовки педагога-психолога будет заключаться в том, что он должен сформировать у обучающихся навыки саморегуляции, в том числе корректировке своего пищевого поведения и навыки психологически безопасного поведения.

Возникновение рынка SafeNet (обеспечение персональной безопасности) связано с возникновением ряда угроз для персональной безопасности человека. Так, например, благодаря развитию низкоорбитальных спутниковых систем и беспилотных аппаратов возникнут новые возможности в обеспечении персональных систем безопасности, включая охрану неприкосновенности частной жизни. Поэтому педагог-психолог должен готовить обучающихся к возможным стрессовым ситуациям в технологической сфере и обучать методам их снижения.

Риски системы персонального здравоохранения и медицины HealthNet в Российской Федерации связаны с недостаточной междисциплинарностью технологических направлений, импортируемым оборудованием, отсутствием единых стандартов инженерной и синтетической биологии, недостатком высокопрофессиональных кадров (биотехнологов, биохимиков, фармакологов). Задача педагога-психолога в этом направлении будет заключаться в формировании у обучающихся позитивного отношения к здоровью, в том числе и к психологическому.

Рынки AeroNet – производство беспилотных летательных аппаратов, MariNet – производство морского транспорта без экипажа и AutoNet – производство автотранспорта без водителя связаны как с техническими и технологическими рисками создания этих аппаратов, так и с вопросами персональной безопасности. При этом развитие рынков AeroNet требует решения ряда нормативно-правовых и нормативно-технических вопросов. Дальнейшее рынка MariNet невозможно без создания новых материалов, технологий и принципов конструирования. Затруднения в развитии рынка AutoNet могут быть вызваны отсутствием заинтересованности и софинансирования со стороны автопроизводителей. Специфика подготовки педагога-психолога в контексте данных аспектов будет заключаться в работе со стереотипами поведения и с психологическими аспектами безопасности человека.

Риски рынка FinNet (распределенные системы финансов и валюты) связаны как с техническими вопросами функционирования данной системы, так и с

вопросами безопасности. Соответственно, педагог-психолог должен обучать школьников навыкам целеполагания и тайм-менеджмента, являющиеся элементами финансовой культуры.

Рынок NeuroNet включает в себя технологии распределенных компонентов психики и сознания, созданных искусственно. Развитие данного рынка может затруднено сложностями в разработке персонализированных технологий диагностики, профилактике и лечения заболеваний. И в подготовке кадров высшей квалификации для существующих и зарождающихся направлений нейронаук. Задача педагога-психолога в подготовке по данному направлению будет заключаться в сохранении и укреплении психологического здоровья обучающихся.

Безусловно, работа по психологическому сопровождению школьников по адаптации и успешной социализации в будущих условиях технологической революции должна быть комплексной, последовательной, систематичной и «экологичной». Должны быть привлечены все участники образовательных отношений: родители, педагоги, специалисты, администрация.

Литература

1. *Мерзлякова Д.Р., Мирошниченко А.А.* Разработка методики обучения школьников в профильных инженерно-технологических классах // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 211-215.

2. *Лимонова Д.В., Мирошниченко А.А.* Применение искусственного интеллекта в управлении воспитательной работой образовательной организации // Воспитание будущего учителя-исследователя: Сборник материалов по итогам научной сессии студентов. М., 2018. С. 453-458.

3. *Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р.* Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 44-53.

4. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. Экспертно-аналитический доклад. Москва, 2017. 136 С.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018).

6. *Чаудари С. П., Паркер Д., Ван Альстайн М.* Революция платформ. Как сетевые рынки меняют экономику – и как заставить их работать на вас. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 440 с.

7. Новые производственные технологии: публичный аналитический доклад // Дежина И.Г., Пономарев А. К., Фролов А. С. и др. // «Сколтех». М.: ИД «Дело» РАНХиГС, 2015. 273 с.

8. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо. 2016. 138 с.

9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 № 2227-р.

МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ О ПРЕДПОЧИТАЕМОЙ МОДЕЛИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПЕДАГОГОМ

***Плюснина Мария Алексеевна*,**
старший преподаватель кафедры психологии БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: plusmariya@yandex.ru
***Пташинская Надежда Витальевна*,**
***Ниязова Ксения Максимовна*,**
студенты филологического факультета БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет». г. Сургут

Аннотация: В статье раскрыта актуальность проблемы педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. Представлены результаты опроса студентов о том, какую модель коммуникативного взаимодействия с педагогами они хотят видеть в процессе образования.

Ключевые слова: современный педагог, педагогическая коммуникация, модель коммуникации, типология ролей педагогов, стиль коммуникативного воздействия.

Профессия педагога всегда была из разряда тех, что подробно изучалась, поскольку именно она является тем видом трудовой деятельности человека, которая тесно связана с развитием, формированием и становлением личности. Психология, социология и множество других наук изучали значение качеств личности педагога, специфику общения, стиля его индивидуальной деятельности для педагогической деятельности, а именно, как они могут оказывать влияние на выполнения своей профессиональной деятельности. Многие исследователи подчеркивают, что межличностное взаимодействие является главной составляющей педагогической деятельности (Я.Л. Коломинский, А.А. Реан и др.). Специфику педагогической коммуникации изучали в своих работах И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев и другие ученые [2,3].

А.А. Леонтьев писал, что взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью - главные факторы развития человека [3]. Взаимоотношения в учебном процессе должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса. Выполняя данное условие, происходит изменение межролевого контекста «учитель-ученик», на более сложную форму - межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого.

Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения.

Актуальной проблемой для исследования на сегодняшний момент являются новые требования к системе взаимодействия всех участников учебного процесса. Активно развивающийся научно-технический прогресс, внедрение новых технологий, новых стандартов образования диктует и новый уровень общения в системе «обучающийся-педагог». Суть взаимоотношений в системе «обучающийся-педагог» в настоящее время такова, что они оба становятся равноправными участниками, партнерами образовательных отношений. Подобный характер отношений является антиподом традиционных взаимоотношений, в которых учитель, в рамках однополюсно ориентированной модели передачи знаний, доминирует над учеником, соответственно роль учителя изменилась. Объективные изменения в сфере образования (новые федеральные государственные стандарты, новые требования к системе образования и т.п.) отражаются на символическом уровне, видоизменяя содержание ролевых легитимаций образа «учителя».

Как отмечают современные исследования, обучающимся важно не столько умение педагога преподавать дисциплину, сколько выстроить эмоциональный компонент взаимодействия, увидеть в лице педагога не только профессионала своего дела, но и, в первую очередь, просто человека, с кем захочется вести диалог. Сегодня ученик (студент) - не потребитель, а является полноценным участником совместной с деятельности с учителем. Соответственно, ему важны такие составляющие личности педагога, как умение интересно преподнести знания в рамках своей учебной дисциплины, хорошие коммуникационные навыки, уважение к личности, умение слушать и принимать чужую точку зрения и т.д.

Мы предложили студентам пройти опрос, какая на их взгляд модель коммуникации и взаимодействия в учебном процессе наиболее соответствует современным тенденциям образования и потребностям обучающихся. Из числа разработанных в последние годы типологий профессиональных позиций учите-

лей, предложенная М. Таленом, является одной из самых широко известных. В опросе приняли участие около 60 студентов педагогического направления подготовки.

Используя типологию ролей учителя по М. Талену, 78% опрошенных студентов предпочитают видеть в педагоге «Менеджера», то есть педагога, выступающего в позиции индивидуального подхода в обучении к субъектам образовательного процесса. Для такой роли важно найти «путь» к каждому конкретному ученику, поощрять их самостоятельность, инициативность и желание достичь определенных результатов. Данная роль педагога как раз сосредоточена на выстраивании коммуникативного процесса с каждым учеником, в стремлении к совместному обсуждению проблемных вопросов и учебных задач.

Большое количество опрошенных выбирают роль «Руководитель групповой дискуссии» (25% студентов). Эта модель профессиональной позиции педагога также связана с идей установления тесного сотрудничества между субъектами образовательного процесса и создания необходимых благоприятных условий для подобной формы работы с учениками. Однако студенты отмечают, что педагог здесь выступает в роли посредника, организатора процесса, а значит, далеко не всегда как полноценный участник диалога.

Дальше, мы предложили студентам опрос о предпочитаемом стиле коммуникативного взаимодействия педагога с обучаемыми на учебных занятиях (используя типологию Столяренко Л.Д.). Было обнаружено, что и здесь большой процент опрошенных студентов предпочитают те модели поведения, которые основаны на активном, равноправном взаимодействии всех субъектов учебного процесса.

85% опрошенных студентов выбрали модель «Союз» как самую комфортную и результативную роль педагога. Она предполагает постоянный, неразрывный диалог с обучаемыми, «держит их в тонусе», улавливает заинтересованность и настроения в коллективе, поощряет инициативу и желание вести обоюдный диалог, данная модель легко схватывает изменения в психологическом климате группе, гибко реагирует на них.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») выбрали 12% опрошенных. Данная модель взаимодействия педагога с обучающимися основана на избирательных отношениях, то есть она ориентирован не на всю аудиторию, а лишь на определённую часть, например, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируются в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Соответственно, данная модель осуществляет индивидуальный подход к ученику, но избирательно. Студенты отмечают это одновременно как плюсы, и как недостатки данной модели.

В рамках современного образования можно отчетливо наблюдать кардинальную смену подходов к обучению и воспитанию и постепенное вытеснение традиционной модели образования личносто-ориентированной, в которой главным субъектом становится обучающийся. При данной форме взаимодействия, когда смыслом обучения является активное развитие личности профессионала, наблюдается тенденция к демократизации отношений педагога и субъекта учебной деятельности. Студенты выступая как обучающиеся, участники образовательного процесса желают видеть в педагоге прежде всего, того специалиста, с кем можно выстроить совместную эффективную коммуникацию, которая будет выступать в качестве инструмента для оптимизации учебного процесса. Они хотят, чтобы модель взаимодействия в системе «педагог-обучающийся» основывалась на умении поддержать общение, умении выбирать по отношению к аудитории и к отдельным студентам подходящий способ поведения и обращения, умении создавать опыт сотрудничества и эмоционального переживания.

Литература

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие Текст. / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плескачева, И.И. Заяц, О.А. Митрахович; под. ред. Я.Л. Коломинского. Спб.: Речь, 2007. 240 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение Текст. / Леонтьев А.А. -М.: Знание, 1979. 48 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя Текст. / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

5. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д: "Феникс", 2004. С. 238-247.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА РАЗНЫХ ГРУПП ЮНОШЕСТВА

Солодовникова Ольга Петровна
аспирант кафедры психологии БУ ВО ХМАО-Югры, «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: psi86@bk.ru

Аннотация: в статье обосновано положение о том, что особенности экономического самоопределения в его связи с нравственно-этическими ориентирами юношества предопределяются социальной ситуацией развития, формируются под влиянием значимых взрослых. Показано, что реалистичность замыслов старшеклассников в сфере предпринимательства предопределяется их соответствием ресурсам, предоставляемым микро- и макро-условиями социальной ситуации развития. Сопоставлены условия, которые необходимо акцентировать в программе развивающего курса занятий для восполнения дефицита компонентов социальной ситуации развития старшеклассников из детского дома, поселка с низким уровнем представленности в макро-окружении образцов предпринимательства и старшеклассников из городских семей, ориентированных на образцы успешного предпринимательства без учета нравственно-этического компонента достижения финансового благополучия.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, жизненные замыслы, предпринимательская деятельность, нравственно-экономическое самоопределение, генетико-моделирующий эксперимент, уровни морального суждения, проблемно-конфликтные ситуации, смысловая позиция участника в обсуждении.

В настоящее время все более актуальной становится проблема изучения генезиса экономического самоопределения как основания социальной зрелости человека[1,2,3,4,5,6]. Актуальность проблемы определяется необходимостью оказания поддержки в процессе ориентации подростков, юношества, молодежи в сложной экономической действительности при планировании всех аспектов жизнедеятельности. Очевидно, что качество экономического самоопределения определяет своеобразие экономической активности людей не только в области стратегий потребления, но и в социальной практике организации жизни в целом.

На становление столь сложного интегративного новообразования, безусловно, влияют многие компоненты, такие как микро-, мезо- и макро-ситуации социального развития юношества, воспитывающегося в разных условиях. К факторам микро-ситуации правомерно отнести уровень притязаний на финансово-экономическую ус-

пешность семьи и нравственно-этические нормы организации межличностных отношений, влияющие на обоснование этики путей финансового благополучия. Мезо-отношения предопределяются ценностями и нормами, осваиваемыми в сообществе ровесников, неформальных кругах общения, эталонами, предзадаваемыми референтными лицами. Макро-отношения определяются территориальной инфраструктурой места проживания и спецификой имиджа социально-экономического благополучия, которые демонстрирует взрослое сообщество.

Проблему изучения экономического и нравственно-этического самоопределения юношей в их взаимной связи целесообразно рассматривать на основе принципов целостного подхода к анализу социальной и личностной зрелости. Необходимость целостного подхода позволяет выделить такой объект изучения как нравственно-экономическое самоопределения (НЭС) и поставить вопрос об особенностях его развития у контингента юношества, воспитывающегося в разных социальных условиях.

Цель нашего исследования состояла в выявление психологических условий, необходимых и достаточных для поддержки перехода юношества от наиболее низких непродуктивных уровней нравственно-экономического самоопределения групп к наиболее высоким продуктивным уровням.

Предмет исследования. Влияние психологических условий при организации генетико-моделирующего эксперимента, ориентированного на принципы игрового моделирования по разрешению проблемно-конфликтных ситуаций, на динамику нравственного и экономического самоопределения старшеклассников из семей, интернатов и детских домов

Структура исследования. В исследовании принимали участие три группы респондентов юношеского возраста. В первую группу (ЭГ1) вошли испытуемые, воспитанники детских домов, возраст которых от 15 до 17лет (18 человек). Во вторую группу (ЭГ2) вошли городские школьники, аналогичного возраста от 15 до 17 лет (18 человек) и учащиеся поселковой школ, воспитывающихся в ситуации дефицита моделей предпринимательской деятельности возраста от 15 до 17 лет (26 человек).

Основное исследование включало три части: пре-тестовую диагностику, обучающий факультатив и пост-тестовую диагностику.

Развивающий курс «Нравственно-экономическое самоопределение» рассчитан на учащихся 8 – 11 классов средних общеобразовательных школ и школ с углубленным изучением отдельных предметов; он содержательно связан с материалом школьной программы по литературе, мировой художественной культуре, основам экономики и обществознания. Программа содержит 3 раздела, 15 тем, общим количеством 46 часов.

Основными методическими приемами организации занятий выступали следующие: введение участников в условные проблемно-конфликтные ситуации (ПКС), содержащие сложные нравственно-этические коллизий, которые побуждали их к актуализации ценностных ориентаций и жизненных принципов, к обоснованию этических оценок направлений решения ПКС. Содержанием для обсуждения выступали фрагменты кинофильмов и художественных произведений, а также задания на разработку бизнес-планов малых предприятий и распределения доходов, зарплат, премий участникам совместной деятельности. В ходе занятий методом экспертной оценки тремя взрослыми участниками фиксировались особенности содержания высказывания и их смысловые позиции на основании разработанной для этого шкалы градаций.

Эмпирическими проявлениями особенностей НЭС и их динамики в исследовании выступали смысловые позиции участников полилога, которые фиксировались методом экспертной оценки и обрабатывались на основе контент-анализа. Динамическими характеристиками НЭС в проведенном исследовании выступали особенности участия юношей и девушек в проблемном дискурсе, позволяющие наметить градации характерные для перехода от более низких уровней сформированности самоопределения к более высоким.

Результаты. Исследование подтвердило то, что условиями, способствующими динамике участников от низких исходных уровней НЭС к наиболее высоким, выступает развивающий курс, в котором позиция значимого взрослого способствует переходу от нормативной коммуникации к экзистенциальному

диалогу, влияющему на достижение единства финансово-экономической оценки практико-бытовых проблемно-конфликтных ситуаций с их нравственно-этической оценкой.

Во всех трех группах участников развивающих занятий наблюдался определенный прогресс в направлении к осознанному нравственно-экономическому самоопределению как основанию реалистичных замыслов предпринимательства как будущей деятельности.

Юношество, воспитывающееся в условиях детских домов, лишено тех форм взаимодействия и общения со значимыми взрослыми, которые являлись бы носителями значимых ценностей, идеалов и т.д., т.е., того вклада, который привносит семья в процесс ЭС и нравственно-ценностного воспитания. Формирование отношения субъекта к различным экономическим феноменам: деньгам, богатству-бедности, собственности, труду и т.д. возможно лишь на примере активного «экономического» общения всех поколений семейной ячейки.

У юношей и девушек – воспитанников детских домов выраженными оказались дефекты социального и экономического самоопределения. Воспитанники детских домов в юношеском возрасте, для становления в области экономической действительности, особенно нуждаются в сопровождении и наставничестве при формировании системы ценностей, которые благодаря своей значимости и эмоциональной насыщенности создавали бы основу для нравственных барьеров и ограничений деструктивных форм организации жизни.

Можно подчеркнуть, что старшеклассники из детского дома увлекались, прежде всего, финансово-экономическими аспектами проблемно-конфликтных проектных ситуаций, нравственно-этическая сторона вопроса не захватывала их в такой же мере как респондентов других групп. Требовались особые акценты обсуждений, для того, чтобы участники полилога выделили этот аспект как такой же важный, как возможность экономически «встать на ноги» любой ценой. Именно эта сторона занимала участников из детского дома, когда на занятиях предлагались средства и способы разрешения значимых проектно-личностных задач.

Для старшеклассников городских школ, почти не требовалось дополнительных побуждений и разъяснений. Они сразу же включились в обсуждение дилемм представленных в фрагментах фильма. Беседа приобрела для них значение личностно-значимой. Финансово-экономическое моделирование также не представляло сложности. А нравственно-этические аспекты выступают предметом обсуждения в большей мере. Оказалось важным сопровождать процесс опосредствования нравственно-этическими категориями финансово-математических прагматических вариантов разрешения проблем.

Было выявлено, что старшеклассники городских школ больше склонны к полемике и рассуждению на тему «моя стратегия жизни», чем к действительному переходу к действию.

Старшеклассники из поселковой школы, воспитывающиеся в ситуации дефицита моделей предпринимательской деятельности, оказываются в особой социальной ситуации. Она характеризуется отдаленностью территории, наличием большого процента неблагополучных семей, замкнутый круг общения с взрослыми, среди которых отсутствуют образцы предприимчивости и инициативности в сфер предпринимательства, приводит подростков к отчужденности, неспособности мыслить творчески.

Проведенный развивающий курс дал высокую положительную динамику. Участники всех групп, решая нравственно-экономическую задачу, анализировали ситуацию с учетом позиций всех персонажей, идентифицируясь с одной из них. Для участников становились все более характерны развернутые рассуждения в процессе решении дилемм. Они все в большей мере соотносили поступки персонажей с собственной позицией.

Стоит отметить, что огромное желание вырваться из замкнутого пространства, послужило основанием группе респондентов из поселковой школы анализировать собственные жизненные планы; осуществлять мысленный прогноз «жизнеспособности» принимаемых решений.

Таким образом, создаваемые нами ситуации на занятиях развивающего курса занятий оказались адекватными условиями для обеспечения динамики

участников к наиболее высоким уровням НЭС. Функция психолога как организатора экзистенциального диалога позволила обеспечить смену позиций участников проблемных обсуждений, затрагивающих финансово-экономические проблемы организации жизни в их связи с нравственно-экономическими аспектами.

В процессе исследования выявилась разная зона ближайшего развития участников в отношении организации содержательного проблемного обсуждения, обоснования и принятия решений. Организация обсуждений требовала разных усилий и поддержек. Для старшеклассников из семей требовалось гораздо меньшая мера дополнительных побуждений и разъяснений при введении в условные проблемно-конфликтные ситуации по решению задач справедливого распределения доходов между персонажами. Беседа приобретала достаточно характер динамичной и продуктивной. Нравственно-этические аспекты пристрастно и горячо обсуждались, выступая центральным предметом рассуждения. В выборке старшеклассников из детского дома был необходим широкий спектр поддержек для организации обсуждений. Однако в обеих группах старшеклассников оказалась важна поддержка в опосредствовании нравственно-этическими категориями финансово-математических прагматических вариантов разрешения проблем.

В выборке, юношества, воспитывающегося в семейных условиях городской среды, исходный уровень НЭС основывается на включенности в практику семейного хозяйствования. За пределами семьи старшеклассники в макроситуации жизни города наблюдают разнообразные образцы успешного предпринимательства и возможности достижения экономического благополучия. Однако, оказывается необходимым акцентировать скрывающиеся за финансовым благополучием моральные коллизии, ошибки нравственно-этических оснований принятия экономических решений, прогнозировать их. Этот план воспитания оказывается не вполне обеспеченным в условиях семейного воспитания и в условиях обучения, даже специализированным курсам финансовой грамотности.

Старшеклассники, воспитывающиеся в семейных условиях поселковой среды, с выраженной обедненностью образцов предпринимательства и коммерческих структур в ближайшем окружении, нуждались в развертывании дополнительных психологических условий, активизирующих развитие НЭС как основания реалистичных замыслов. Планирование будущего в этой сфере предполагает насыщенность развивающего факультатива спектром заданий, которые раскрывали бы возможности самореализации юношества в разнообразных областях промышленного, культурного, образовательного предпринимательства и предпринимательства в разнообразных сферах услуг. В этой группе старшеклассников важным оказывается не только демонстрация разнообразия возможных направлений предпринимательства, но и выигрышность их реализации именно на местной территории, которая предоставляла бы возможность активного участия юношества в преобразовании инфраструктуры поселка на основе собственного потенциала и семейного бизнеса.

Старшеклассники, воспитывающиеся в условиях детского дома, лишены оснований семейного практико-бытового хозяйствования, мало ориентированы на образцы успешного предпринимательства и коммерческой деятельности как перспектив будущей организации собственной жизни. Образование не выступает для них в качестве пути достижения благополучной и успешной позиции взрослого, они характеризуются низким уровнем притязаний возможности организации частного предпринимательства и коммерческой деятельности. Комплекс психологических условий, которые необходимо создавать для побуждений этой группы старшеклассников должен быть наиболее обогащен как ориентировкой в разнообразном спектре предпринимательства и коммерческой практики, так и приемами преодоления ложных установок на невозможность полагать себя в этой области в будущем. Именно этим определяется крайне неоднородная динамика участников развивающего факультатива в выборке участников из детского дома. Одни представители этой выборке так и остаются индифферентными по отношении к предлагаемым формам организации занятий, другие стремительно начинают использовать предлагаемые средства и

способы организации предпринимательства с нулевым финансовым капиталом. Они увлекаются, прежде всего, финансово-экономическими аспектами предлагаемых задний. Требуются дополнительные усилия для их ориентации на связь этих аспектов с нравственно-этическими принципами справедливости распределения доходов и обязательств участников предпринимательской и коммерческой практики.

Выводы. Условия, создаваемого организатором проблемного полилога в ситуациях развивающих занятий, позволили обеспечить смену позиций участников обсуждений, затрагивающих финансово-экономические проблемы организации жизни в их связи с нравственно-экономическими аспектами. Это проявилось как в качественных, так и количественных показателях, характеризующих динамику участников в направлении наиболее высоких достижений, доступных им в зависимости от различий в исходных уровнях.

Обогащение функций взаимодействия и общения взрослых с воспитанниками детского дома в контексте специализированных консультаций позволило осуществить профилактику дефектов в нравственно-экономическом самоопределении этого контингента юношества и поддержать их в планировании позитивных траекторий построения собственной жизни в условиях ее самостоятельной организации.

Выбранный нами методологический подход анализа динамики НЭС на основе фиксации смены смысловой позиций участников полилога оказался продуктивным для характеристики нормативно-возрастных характеристик старшеклассников, воспитывающихся в таких разных социальных ситуациях развития как детский дом и семья.

Применяемый метод исследования позволил выявить дифференциацию этих позиций и тенденцию превращения высказываний в полилоге в средства нравственно-этического и экономического планирования старшеклассниками своего профессионального и личностного будущего.

Литература

1. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Феномены экономического самоопределения: социально-психологические механизмы действия // Психология в экономике и управлении. 2012. №2. С.6-12.
2. *Солодовникова, О.П., Шибаева Л.В.* Характеристика «зоны ближайшего развития» нравственно-экономического самоопределения старшеклассников из семей и детского дома как основание программ преодоления дизонтогенеза // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1 (33). С. 70–75.
3. *Филинкова Е.Б.* Структура удовлетворенности предпринимательской деятельностью // Проблемы экономической психологии. Т. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. С.205–228.
4. *Молчанов С. В.* Организация условий ориентировки в морально-ценностном выборе личности как задача психологического консультирования [Текст] // Мир психологии, 2016. Т. 88. № 4 С. 187–193.
5. *Солодовникова О. П.* Динамика нравственно-экономического самоопределения юношества в условиях проблемного полилога дизонтогенеза [Текст] / О. П. Солодовникова, Л. В. Шибаева // Вестник ЧГУ,2018. №8 С. 13-31.
6. *Gibbs, J.C.* Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims [Text] / J.C.Gibbs, S. Basinger, J.Snarey// Developmental Review, 2007. № 4.p.18-25

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Тарасенко Мария Львовна
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии БУ ВО ХМАО–Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: marusya-tar13@yandex.ru
Тарасенко Мира Ильинична
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Лингвистического образования и межкультурной коммуникации БУ ВО ХМАО–Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: marusya-tar13@yandex.ru

Аннотация: В статье раскрываются психологические особенности обучения иностранному языку одаренных школьников. Показана специфика обучения иностранному языку одаренных школьников, различные формы и методы работы.

Ключевые слова: способности, одаренность, одаренные школьники, обучение одаренных школьников, обучение иностранному языку.

Проблема одаренности в настоящее время становится чрезвычайно актуальной. На сегодняшний день имеются множество определений термина «одаренность». Но прежде чем говорить об одаренности, необходимо определить, чем одаренность отличается от способностей.

Во многие учебники психологии вошло определение способностей, данное Б.М. Тепловым и позднее принятое Н.С. Лейтесом. Способности они опреде-

ляют как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности.

Б.М. Теплов особое внимание уделял включению трех обязательных признаков способностей: под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называют не любые индивидуальные особенности, а лишь те, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности; понятие «способность» не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека [4].

Опираясь на результаты, полученные в ходе анализа литературы по данному вопросу, отметим, что способности делятся на общие (к которым причисляют общий интеллект, креативность и обучаемость) и специальные (творческие (литературные, художественные), коммуникативные, научные (математические, лингвистические и др.).

Результаты психогенетических исследований показали, что от наследственности зависят в основном общий интеллект и некоторые специальные (например, лингвистические) способности. В то же время креативность в большей мере зависит от влияния социальной микросреды. Одаренность ребенка, как и его отдельные способности, не бывает дана от природы в готовом виде. Врожденные задатки – только одно из условий; в большей степени развитие одаренности зависит от окружающей среды [4].

Одаренность – одна из основных составляющих внутреннего мира человека. Своеобразны не только ее проявления, но и пути становления. Опыт научных дисциплин: генетики, физиологии, психологии, социологии и практика обучения многократно доказывали не только наличие индивидуальных различий в обучении, но и различия в творческих возможностях учащихся. Возрастная дифференциация детей и разброс в уровне их творческого потенциала весьма значительны – от умеренной отсталости до высокой талантливости и общей одаренности [3].

По мнению создателей «Рабочей концепции одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), одаренный ребенок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Что касается выявления одаренных учащихся, нужно отметить, что это продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного индивида. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок [3].

Для выявления одаренности используются самые разные методы: от простого педагогического (и даже родительского) наблюдения до специально разработанных, стандартизированных тестов, а также игровых и учебных заданий. Вследствие особой сложности одаренности, как психологического явления, ее идентификация (выявление) должна производиться подготовленными специалистами – психологами [1].

Российский психолог А.И. Савенков, занимающийся проблемой исследования детской одаренности, предлагает диагностическую модель одаренности, опирающуюся на принципы комплексного оценивания; долговременности; использования тренинговых методов; учета потенциальных возможностей ребенка; принцип опоры на экологически валидные методы диагностики; участия разных специалистов; участия детей в оценке собственной одаренности. В выявлении способностей, которые находятся в основе одаренности, должны участвовать не только педагоги и психологи, но и родители ребенка [2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что одаренные учащиеся нуждаются в особом подходе, специальной, индивидуальной учебной программе, специально подготовленных учителях, специальных школах для развития интеллекта и реализации творческого потенциала.

В последнее десятилетие много внимания уделяется работе с одаренными детьми и молодежью, а также развитию их одаренности. Разработана специальная Президентская программа. В Сочи функционирует школа «Сириус» для

одаренной молодежи. Существует и успешно функционирует «Образовательный фонд «Талант и успех» под руководством Елены Шмелёвой. На местах создаются кванториумы для работы с юными талантами. В Ханты-Мансийске создан Центр для одаренных детей Севера. Много интересного содержится и на Интернет-портале «Одаренные дети».

На наш взгляд, не всегда уместно использовать термин «одаренность», более характерными для целого ряда видов деятельности людей являются такие термины, как «способности» и «талант». Причем, далеко не все способности человека проявляются в раннем возрасте или имеют какие-либо возрастные ограничения. Так называемый «звездный час» у разных исторических личностей наступил в разное время. Так, Стив Джобс зарегистрировал компанию «Эппл» в 26 лет, а А.В. Суворов в 60 лет с русскими войсками взял Турецкую крепость Измаил, а в 69 лет совершил знаменитый переход через Альпы.

Элвис Пресли записал свою первую песню в 18 лет, а Майкл Джексон начал выступать с пяти лет. У композитора Моцарта очень рано проявилась одаренность к музыке; четырехлетний Саша Плющенко делает успехи в фигурном катании. В то же время талант писательницы Дарьи Донцовой и поэтессы Ларисы Рубальской проявился примерно в 45 лет (причем, в силу определенных обстоятельств). В раннем детстве проявился талант у юной художницы Нади Рушевой, прожившей всего 17 лет. В то же время известная певица Изабелла Юрьева выступала на сцене в 95 лет, хирург Федор Углов, проживший 102 года, в сто лет оперировал. Таких примеров можно привести множество. Однако большинство из них относится к творческой одаренности.

В процессе исследования проблемы обучения иностранному языку одаренных детей и молодежи нами было выявлено большое количество людей взрослых, владеющих не одним иностранным языком, то есть так называемых полиглотов. Так, например, преподаватель МГУ Николай Петров свободно владеет шестнадцатью иностранными языками и вел обучающую программу на телевидении по каналу «Культура». Несколькими иностранными языками в совершенстве владеет Министр иностранных дел РФ Сергей Лавров и политик

Владимир Жириновский. Восемью иностранными языками владеет певец Авраам Руссо. Когда-то Гельмут Коль сказал, что берлинский акцент В.В. Путина лучше, чем у него самого. Свободно владеют тремя иностранными языками новый лидер Казахстана Касым-Жомарт Токаев и политик Дарига Назарбаева. На четырех иностранных языках исполняет песни один из солистов коллектива «Хор турецкого». Александр Бялко, один из старейшин игры «Что? Где? Когда?» свободно читает и говорит на восьми иностранных языках. Однако необходимость владения иностранными языками у многих людей связана с их профессиональной деятельностью, то есть была объективная необходимость изучения языков, причем, не в детском возрасте.

Уже несколько десятилетий практикуется раннее обучение иностранному языку. Согласно ФГОС начального образования иностранный язык изучается со второго класса. Успешно функционируют учреждения дополнительного образования и негосударственные школы изучения иностранных языков. В этих учреждениях обучаются дети с 3-4-х лет, школьники, а также взрослые. То, что малыши успешно усваивают иностранный язык, далеко не всегда может свидетельствовать об их одаренности к изучению языков. Здесь имеет место быть так называемый импринтинг, присущий детям 5-10 лет. Кроме того, можно выделить и сензитивный период для овладения речью (с двух до пяти лет) – это наиболее благоприятный для становления той или иной стороны психики период, когда обостряется ее чувствительность к определенного рода воздействиям и те или иные функции развиваются наиболее успешно и интенсивно.

Взрослым труднее, тем более в отсутствие языковой аутентичной среды. На наш взгляд и на основании лонгитюдных исследований материалов и практики по проблеме, более корректно говорить не об одаренности к изучению языков, а о способности.

К сожалению, до настоящего времени не существует методики определения одаренности к изучению иностранных языков, а методической литературы также недостаточно, есть лишь отдельные статьи в профильных журналах.

Для экспериментального исследования нами были выбраны учащиеся 10-х и 11-х классов школы №46 с углубленным изучением отдельных предметов (в том числе иностранного языка), а также студенты различных, как правило, неязыковых направлений подготовки БУ ВО «СурГПУ». Кроме того, были взяты интервью у учителей учреждения дополнительного образования «Информатика +» и нескольких негосударственных Образовательных учреждений.

Все интервьюируемые высказали следующее:

- в обучении языкам значительную роль играет психологический аспект;

- чрезвычайно важную роль играет наличие мотивации у обучаемого, от этого зависит результат и успешность обучения. Этого же мнения придерживались и магистранты СурГПУ группы М-7041 (учителя иностранных языков образовательных учреждений города Сургута и Сургутского района);

- обучаемые, которых мы определили как одаренных (способных), должны обладать хорошей памятью, уметь оперативно извлечь из памяти нужную информацию;

- иметь высокий уровень интеллектуального развития;

- иметь и развивать непроизвольное, произвольное и постпроизвольное внимание и совершенствовать все характеристики внимания: избирательность, объем, устойчивость, возможность распределения и переключаемости;

- воображение, то есть умение использовать процесс создания образов, предметов, ситуаций на основе прошлого опыта и решать предложенные задания с целью формирования и развития репродуктивного и творческого воображения;

- восприятие, как необходимый этап познания, тесно связанный с мышлением, памятью и вниманием [2: С. 183-186];

- прилежанием, усидчивостью, ответственностью;

- навыками межличностного общения;

- умением работать со справочной литературой и соответствующими Интернет-порталами с целью поиска необходимой информации.

На основании опроса участников эксперимента (старшеклассников МБОУ СОШ № 46 с УИОП и студентов СурГПУ) нами было выявлено, что более всего их интересуют страноведческие и лингвострановедческие материалы (все изучали английский язык).

В связи с запросами обучаемых нами были разработаны задания для тех, кого учитель МБОУ СОШ № 46 Данилюк Л.Г. и студентка СурГПУ гр. 041 Ласточкина Е. определили как одаренных или способных. Нами было разработано учебно-методическое пособие, в которое были включены следующие задания:

- работа с аутентичными текстами. Тексты были повышенной трудности и имели лингвострановедческую направленность;

- просмотр художественных фильмов и/или фрагментов на английском языке с последующим комментированием и/или участие в дискуссии;

- прослушивание, разучивание и исполнение аутентичных песен современных исполнителей;

- написание эссе, статей, сочинений на заданную тему;

- участие в научно-практических конференциях кафедры с выступлением по проблеме своих научных исследований;

- участие в научно-методических семинарах в школах города Сургута;

- участие в конкурсах научных студенческих работ в городах России;

- написание совместных научных статей с преподавателями английского языка или руководителем курсовой или выпускной квалификационной работы (студенты);

- участие в ролевых играх, внеучебных мероприятиях, Неделе иностранных языков, вечерах сказки на иностранном языке и т.п.;

- решение и составление кроссвордов по изученным (изучаемым) темам;

- составление словаря новой лексики по изучаемой теме;

- разработка и реализация проектов;

- разработка и использование на занятиях компьютерных презентаций;

- использование при подготовке к занятиям Интернет-ресурсов, журналов English (Приложение к изданию «1 сентября») и Speak Out, энциклопедии «Britannica», различных учебно-методических материалов;

- работа с грамматическими заданиями повышенной сложности;

- выполнение предложенных учителем (преподавателем) разнообразных упражнений и творческих заданий, предусматривающих развитие интеллектуальных способностей и когнитивных интересов обучаемых.

Нами представлен далеко не полный перечень заданий по английскому языку, которые вошли в разработанное нами учебно-методическое пособие, для одаренных учащихся и студентов. Считаем необходимым дополнить, что для успешного и результативного обучения одаренных студентов и учащихся нужны специально подготовленные учителя и преподаватели. Эта проблема находится в стадии изучения и разработки у преподавателей и магистрантов СурГПУ.

Литература

1. *Панов В.И.* К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей // Методологический семинар, октябрь-декабрь. 2006. № 4. С. 34-39.

2. *Савенков А.И.* Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.

3. *Савостьянов А.И.* Социальная адаптация и развитие одаренных детей в учебно-воспитательном процессе школы // Начальное образование. 2001. № 2. С. 30-36.

4. Способности и одаренность // Электронная медицинская энциклопедия [Электронный ресурс] Режим доступа http://medportal.ru/enc/psychology/personality_psychology/6/ (дата доступа – март 2019).

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шибаева Людмила Васильевна
доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии БУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: shibaeva2003@ gmail.com

Аннотация: в статье представлено описание модели личностно-ориентированного образования, которая предполагает управление становлением новой деятельности обучающихся с учетом всей полноты компонентов ее структуры: ценностно-смыслового, мотивационно-целевого и операционно-технического. Дается характеристика таких направлений ее реализации как разработка проблемно-проектных смыслообразующих заданий и организация форм взаимодействия педагогов с учениками, предоставляющих возможности достигать

обучаемым саморегулируемых и самоорганизованных уровней овладения новыми видами деятельности.

.**Ключевые слова:** личностно-ориентированное образования, личностно-деятельностный подход, проблемно-проектные задания, ценностно-смысловые, мотивационно-целевые, операционно-технические компоненты деятельности, совместная продуктивная деятельность педагога с учениками, смыслообразование, культуро- и социо-творческие задачи, творческая самореализация, самопобуждаемые, саморегулируемые и самоорганизуемые действия обучающихся

Поиски вариантов реализации в современных условиях личностно-ориентированного образования опираются на принципы деятельностного подхода[3,14]. В классических исследованиях деятельностного подхода выделяются такие компоненты в структуре деятельности как мотивационно-целевой и операционно-технический, в состав которого входят средства и способы решения задач. При распространении категории деятельности на активность человека в масштабе больших фрагментов жизненного пути правомерно применять категорию жизнедеятельность Учебная деятельность, входит в состав системно-деятельностной организованности задач жизнедеятельности и на определенных возрастных этапах ее успешность становится ресурсом личностного потенциала человека [4].

В современном гуманитарном познании акцент проблем в исследовании побуждений человека смещается в направлении вопросов о зарождении и генезисе мотивов, вопросов о мотивообразовании, о факторах, влияющих на достижение целей, отвечающих смыслообразующим мотивам. Такой фокус интереса предопределяется дефицитом объяснительных схем для характеристики низких уровней содержательных мотивов у подрастающего поколения, в частности мотивов познания, мотивов продуктивной самореализации, что служит психологическим затруднением в школьном и вузовском образовании.

В классических и современных исследованиях подчеркивается значение ценностно-смысловых образования человека как оснований мотивов (своеобразных «родителей» мотивов). В исследованиях таких классиков как А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, обогащение внутреннего мира человека, самоопределяющегося в жизненном пространстве, характеризуется как возникновение устойчивых смыслов значимых объектов и явлений, источником которых являют-

ся личностные ценности[4]. Дальнейшие исследования в этом направлении А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, Б.В. Зейгарник, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского, Е.В. Субботского, А.У. Хараша, Л.С. Цветковой позволили выявить своеобразие смысловой сферы в ее отличие от сферы значений, знаний и умений[1].Как показывают исследования в области психологии смысла, содержание смыслового самоопределения личности оказывается неразрывно связанным с особенностями планирования задач самореализации в значимых сферах жизнедеятельности. К ним относится не только не только профессиональная сфера, но и сфера планируемой семейной жизни, дружбы, сфера содержательных увлечений при организации свободного времени. Высшие уровни творческой зрелости человека характеризуются исследователями со стороны осознанного изменения человеком своего уровня притязаний, соответствующего мотивам достижения, потребности в самоактуализации, удовлетворении потребности в социальном статусе. Как показывают социологические опросы именно эти потребности и доминирует при выборе выпускниками вузов Югры планируемого ими места будущей работы [2].

В современной психологии личности большой вклад в характеристику смысловой сферы личности внесли такие известные авторы как А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, наполняя содержанием понятия «смысловые образования», «смысловая сфера личности», «личностный потенциал». В работе Д.А. Леонтьева представлена системная характеристика многоуровневой динамической смысловой сферы личности, которая опосредует взаимодействие человека с миром и определяет вектор личностного развития [4].

Полная структура деятельности с учетом этого предполагается как состоящая из таких компонентов как ценностно-смысловые, мотивационно-целевые, операционно – технические компоненты. Очевидно, что если в образовании курировать становление лишь операционно-технических компонентов, то это может вступать в противоречие с их ценностно-смысловым самоопределением. Это приводит к замещению ведущей для студентов учебно-

профессиональной деятельности другими видами осмысленной для них практики самоутверждения в жизни.

Какие же затруднения может вызвать такое сопровождение учеников в школе и студентов в вузе, которое охватывало бы всю полноту компонентов жизнедеятельности, оказывая влияние на становление смысловых образований личности?

Одно из них состоит в особой природе смысловых образований, которые были подчеркнуты известными авторами в самом начале исследований смысловых образований [1,4].

Смысловые образования оформляются в пространстве общения и взаимодействия человека с референтными лицами, эмоционально акцентированы, не сводятся к овладению понятиями. Они выражаются в интуитивном переживании удовлетворенности или неудовлетворенности образовательными событиями. Смыслообразование и смыслообогащение возможно в контексте взаимодействия и общения всех участников образовательных ситуаций и описывается в современной гуманитарно-ориентированной психологии образования как восхождение к высоким уровням взаимопонимания, при котором возможны смысловые инсайты, смысловая индукция, смысловая трансформация [1,4].

Важными категориями для организации личностно-ориентированного подхода являются, категория образовательная задача, образовательная программа.

Образовательные ситуации охватывают комплекс учебных задач и задач социокультурной самореализации, в которых предметные и метапредметные действия выступают как способы организации партнерства и соратничества участников образовательных ситуаций.

Известно, что та сторона профессионализма педагогов, которая находит свое выражение в создании сценариев занятий, целостных учебных программ, программ дополнительного образования характеризуется как конструктивно-проектировочная деятельность (КПД) [3,5,6,8].

Высокие уровни готовности педагогов к реализации программ развивающего обучения находят свое выражение в творческих проектных заданиях, по-

зволяющих ученикам актуализировать освоенное на занятиях учебное содержание, превращая его в опыт деятельностной самореализации в контексте социо- и культуро-творческих задач.

Как показал большой цикл исследований, выполненных в парадигме личностно-деятельностного подхода, организация целостной образовательной ситуации, оказывается возможным в условиях такого обучения, когда на первый план выдвигаются особые продуктивные и творческие задачи [5,6,8,9,11,12,13]. Вне контекста объемлющих образовательных ситуаций для ученика оказывается невозможным прогнозирование перспектив применения осваиваемых им способов предметных и метапредметных действий, затруднены процессы смысло - и целе-образования.

Смыслообразующие задачи призваны раскрывать социальный и культурный смысл новых видов осваиваемой деятельности. В современных условиях они интерпретируются как проектные заданий, при содержательном принятии которых ученик как субъект образования, способен соеденить то, что происходит на занятиях с тем, на что он окажется способным за его пределами. Структурными единицами развивающих программ выступают проблемно-проектные задания, поддерживающие возможности переноса учениками способов, освоенных в учебных ситуациях во внеучебные культуро- и социо-творческие задачи, созвучные социально-гуманитарным ценностям и педагогов и учеников [8,11,12,13].

Проведенные нами исследования показали, что для младших школьников, подростков, старшеклассников необходимо расширять образовательное пространство самоопределения и самореализации, в масштабе которой оказывается возможным постановка целостных задач образования. Особенно большое значение это имеет для обучающихся особой группы риска, не вызывающих со стороны педагогов тревожности, но характеризующихся низким уровнем мотивации достижения, сниженным личностным потенциалом [13]. Это и школьники, и студенты, которые оказываются не в состоянии воспользоваться предоставляемым им ресурсом образования для планирования жизненных замыслов. Они дистанцированы, отчуждены от образования как той области, которая могла бы способствовать порождению жизненных смыслов.

В исследованиях этого направления было выявлено и то, что выступает затруднениями при организации принципов личностно-деятельного образования. Прежде всего, это доминирование в учебных программах репродуктивных заданий, установки педагогов на достижение нижних границ нормативных результатов. Однако, в условиях специализированных программ повышения квалификации для педагогов обнажается их крайне низкая методическая готовность разрабатывать сценарии с включением школьников в продуктивные и творческие задания, раскрывающие культурный и социальный смысл учебного предмета, учебного раздела, найти выразительную проекцию учебного содержания на приемлемую для школьников социо-культурную практику.

Проведенный нами мониторинг большого массива заданий, применяемых педагогами в ходе зачетных и контрольных мероприятий, указывает на крайне низкую долю продуктивных и творческих заданий в общем массиве заданий репродуктивного типа. Методом экспертного анализа проводилась оценка развивающего потенциала заданий, предложенных педагогами 40 школ для контрольных работ по произвольно выбранному ими учебному разделу. Отдельно оценивались задания, которые характеризовались педагогами как наиболее творческие. Массив заданий был проанализирован на основе таксономии учебных заданий Д. Толлингеровой - В.Я. Ляудис [10].Применение таксономии позволило распределить задания в следующем диапазоне: репродуктивные упражнения (1-2 таксон), продуктивные учебно-творческие задания (3-5 таксон), задания, требующие привлечения учениками освоенного в учении содержания для получения социально и культурно значимых продуктов творчества (6 таксон).

Результаты показали, что основной массив составили задания, относящиеся к трем первым таксонам (87% заданий), учебно-творческие задания 4-5 таксона составили соответственно 8% и проблемно-проектные задания - 5% от всего массива заданий, предложенных педагогами.

Вторым фактором выступает низкая готовность педагогов к реализации особых форм взаимодействия с обучаемыми [14]. Речь не идет только об инте-

рактивных формах организации занятий, в частности проблемных диалогах, разнопозиционных дискуссиях, имитационных социально-ролевых моделях. Эти формы важны. Однако есть особые по содержанию и динамике формы взаимодействий, которые были открыт в концепции совместной продуктивной деятельности педагогов с учениками и учеников друг с другом, которые получили свое обоснование в большом цикле исследований, выполненных под руководством В.Я. Ляудис [5,6].

Динамика этих форм взаимодействия должна меняться по мере овладения обучаемыми новой для них деятельностью. Система форм совместной деятельности (СД), возникающих в ситуации решения творческих задач представлена в таблице 1.

Таблица 1

Форма СД	**Психологическая функция**
Введение в деятельность	Обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности
Разделенные между учителем и учеником действия	Вовлекает ученика в посильное осуществление операционально-исполнительной стороны решения и на выполнение некоторых необходимых для достижения результата действий, ведущих к получению продукта деятельности
Имитируемые действия	Продвигает учеников к совместному поиску решения задач, к большей инициативе в ориентировочно-исследовательской и операционно-исполнительной сферах, ведущей к достижению продуктивного результата
Поддержанные действия	Расширяет инициативу учеников, включая сферу контроля, оценки процессов и результатов решения, и ставит перед выбором выдвигаемых учителем целей и определением смыслов продуктивных задач.
Саморегулируемые действия	Направлена на достижение взаимо- и самоконтроля по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением задач, включая и целеполагание в рамках заданного учителем спектра задач.
Самопобуждаемые действия	Связана с выдвижением, обсуждением и принятием учениками новых целей и осознанным целеполаганием, а также с редукцией внешних и процессуальных форм контроля за достижением результатов.
Самоорганизуемые действия	Связана с выдвижением и опробованием способов конструктивного сотрудничества и общения между всеми участниками решения продуктивных и творческих задач, с активным изменением позиции участников во взаимодействиях
Партнерство	Определяется переходом к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками на основе саморегуляции всех компонентов в структуре творческой деятельности, - организационно-исполнительных, интеллектуально-коммуникативных и мотивационно-смысловых.

Взаимосвязь уровней освоения способов решения творческих задач с процессом перестройки и изменения многообразных форм сотрудничества составляет основное направление реализации обучения, ориентированного на достижение высоких уровней саморегулируемых и самоорганизованных действий [8,с. 32] .

Как показали наши исследования, примерами, социо-культурного проектирования, интегрирующими задачи овладение школьниками учебным содержанием и задачи продуктивной самореализации за пределами учебной ситуации, могут служить образовательные программы: творчество чтения, словесное творчество, творчество проблемной дискуссии. Они имеют многоуровневое строение и позволяют школьникам формулировать «задачи образования», планировать пути разрешения и осуществлять их в сложноорганизованной «стратегии образования»[8,11,12,13].

Трактовка образования, ориентированного на процессы смыслопорождения, прорисовывания перспектив творческой самореализации, получило свое обоснование в стратегиях «открытого образования», в частности в концепции «школ отрытых к жизни» [7].

Стратегии открытого образования предполагают интеграцию программ основного и дополнительного образований, включение учебного содержания в творческие социо-культурные проекты разного масштаба.

В настоящее время это направление делает все более востребованным проекты школ как социокультурных центров малых поселений. Это оказывается особенно значимым для поселений с выраженной социально-экономической стагнацией. Расширяющееся социокультурное пространство в этом случае созидается школьниками в процессе взаимодействия с креативными участниками образовательной общности, своеобразными лидерами творческой социокультурной практики, изменяющими социально-психологическую атмосферу всего поселения. Именно поэтому к педагогам нового поколения предъявляется особое требование, требование овладения социальной позицией человека – носителя высокой культуры осмысленного отношения к образованию, способ-

ного к смысловой индукции, смысловой трансформации, вдохновляющего окружающих своей высокой смысловой культурой

Литература

1. *Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зинченко В.П., Зейгарник Б.В., Леонтьев Д.А., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С.* О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 3. С.35-45
2. Жизненные планы получения образования молодежью Югры и проблемы профессионального становления молодых специалистов северного региона /Под ред М.Ю. Мартынова. Сургут: ИЦ СурГУ, 2016. 100с.
3. *Ильясов И.И.* Личностно – ориентированное обучение в школе: миф или реальность? // Вопросы психологии. 2001. № 6. С.133 -137.
4. *Леонтьев Д.А* Психология смысла М.: Смысл, 1999. 422 с. *Ляудис В.Я.* Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования. // Вестник Московского университета. 1998. № 2. С. 88-97.
5. *Ляудис, В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия - [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-044.htm#$p44 http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch8_4.html(дата доступа – июнь 2012).
6. Новые ценности образования: культурные модели школ.//М.: Инноватор, 1997. Выпуск 6. 246 с.
7. *Мануйлова Е.И..Шибаева Л.В.* Формирование конструктивно-проектировочной деятельности педагогов инновационных школ. Орел: Изд-во ОГУ, 2011.
8. *Титова С.В.* Становление смыслополагания у подростков в условиях совместной продуктивной деятельности с учителем. Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1997. 30 с.
9. *Толлингерова Д.* К теории учебных задач. / Д. Толлингерова, Д. Голуошкова, Т. Канторкова. Прага, 1992. 47 с.
10. *Шибаева Л.В.* Формирование готовности преподавателя к работе в целостной учебно-воспитательной ситуации. / Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. // Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1992. С. 46-60.
11. *Шибаева Л.В.* Психолого-акмеологические исследования образовательного творчества. Орел: ОРАГС, 2000. 159с.
12. *Шибаева Л.В.* Развитие педагогов в позиции тьюторов развивающихся образовательных стратегий для трудных подростков. // Клиническая психология и психотерапия: парадигмы концепции, инструментарий: тез. межрег. науч. конф. Сургут: Дефис. 2007. С. 99-100
13. *Цукерман, Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития// Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕДПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е.А.Шуганова
Югорский государственный университет
Научный руководитель: М.В. Наумова, к. псх. н., доцент,
г. Ханты-Мансийск

Аннотация: Статья посвящена актуальной теме эмоционального интеллекта, рассмотрены зарубежные и отечественные подходы к эмоциональному интеллекту. Выделены компоненты и критерии развитости эмоционального интеллекта, которые на наш взгляд будет целесообразно развивать в предподростковом возрасте.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, предподростковый возраст

Требования ФГОС начального общего образования, включает в себя освоение личностных результатов, таких как: 1) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающимся мире; 2) развитие эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; 3) развитие навыков сотрудничества в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций; 4) способность конструктивно действовать в ситуациях неуспеха [6]. Эти качества тесно связаны с компонентами эмоционального интеллекта. Целью нашего исследования является на основе анализа существующих моделей эмоционального интеллекта выделить компоненты развития эмоционального интеллекта для предподросткого периода.

Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями [1]. Все действия, связанные с концентрацией и сосредоточением к пониманию и управлению эмоциональным состоянием.

В данным момент, нет общепризнанной классификации, подхода к эмоциональному интеллекту. Ученые разделаются на два лагеря: эмоциональный интеллект развивается на протяжении всей жизни и эмоциональный интеллект это личностная устойчивая характеристика.

Существует множество моделей эмоционального интеллекта. Д. Гоулман и Р.Эммерлинг считают что, множественность теорий позволят определить истину данного феномена. Научный интерес к эмоциональному интеллекту просле-

живается с работ Ч. Дарвина (1872), где он отмечает взаимное воздействие между эмоциональной и когнитивной сферой [1].

В конце 20 века внимание к проблеме эмоционального интеллекта стали проявлять зарубежные и отечественные исследователи.

В зарубежных исследованиях понятие эмоциональный интеллект берет начало из концепции социального интеллекта Э.Торндайка (1920), Дж. Гилфорда (1967) и Г. Айзенка (1995). Начало исследований эмоционального интеллекта связывают с теорией множественного интеллекта Г. Гарднера (1983). Он обозначил девять видов интеллекта: лингвистический, музыкальный, логико-математический пространственный, телесно-кинестетический внутриличностный, межличностный, натуралистический и экзистенциальный [3]. В теории он выделяет понятия внутриличностного и межличностного интеллекта.

Внутриличностный интеллект – осознание человеком своих чувств, умение сразу понимать различия между этими ощущениями, выражать их в вербальной и невербальной форме.

Межличностный интеллект направлен на общество, социум, коллектив. Это умение замечать и понимать различия между их настроениями, темпераментом, мотивами и намерениями.

В настоящий момент зарубежные исследователи выделяют три наиболее известных подхода к изучению эмоционального интеллекта:

1. Эмоциональный интеллект как модель способностей (Дж.Мейер, П.Сэловей, Д.Карузо);

2. Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она;

3. Смешанная модель Д.Гоулмана.

Три вышеуказанные модели являются основными. Остальные направления основываются на взглядах выше обозначенных ученых.

Дж. Мейер и П. Сэловей в 1990 г. опубликовали статью, в которой ввели термин «эмоциональный интеллект» и предложили первый научный способ измерения данного явления.Согласно авторам, ЭИ - это группа ментальных спо-

собностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [1]. В дальнейшем авторы переработали модель ЭИ.

Р. Бар-Он оригинально определяет эмоциональный интеллект, как компетентность в успешном управлении своих эмоций. Однако он не связывает эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а как способность адаптироваться в своем социальном окружении.

Дэниел Гоулмен посвятил свои исследования в области бизнеса. Д. Гоулмен подчеркивает: «Всех эффективных лидеров объединяет одна существенная особенность – высокий уровень развития эмоционального интеллекта» [7]. Главное, по его мнению, эмоциональный интеллект: совокупность пяти навыков, которые помогут не только руководителям, но и людям с любыми профессиями добиваться максимально эффективной работы.

Отечественные ученые рассматривали следующие подходы в исследовании данной проблемы. Л.С. Выготский говорил о единстве аффективных и интеллектуальных процессов, которая проявляется как динамическая связь. Единство аффекта и интеллекта осуществляется, во-первых, во взаимосвязи на различных ступенях онтогенеза, во-вторых, динамический характер выражается в том, что развитие аффекта соответствует ступени в развитии мышления. Данное направление не получило своего развития[2].

Леонтьев А.Н. считал, что мышление имеет эмоциональную регуляцию. Это дает основание заключить, что эмоции выступают результатом когнитивной обработки, такой как описание своих чувств, использование полученной эмоциональной информации в общении с окружающими, рефлексия и контроль своего состояния. В дальнейшем российские ученые опирались на данное направление.

Краткий обзор состояния разработанности проблемы эмоционального интеллекта показывает, что есть точки пересечения разных концепций: эмоциональный интеллект все исследователи связывают с интересом к своему и чужому внутреннему миру. Полученная на основе этого интереса информация может быть использована для решения актуальных задач.

На основе зарубежных и отечественных моделей К.С. Кузнецова выделила собственное понимание рассматриваемого феномена (таблица 1). Эмоциональный интеллект выражается в идентификации, рефлексии эмоциональных состояний, эмоциональной саморегуляции, позитивном настрое, эмпатийности поведения и коммуникабельности [5].

Таблица 1. Компоненты эмоционального интеллекта и их составляющие

Компонент ЭИ	Направленность эмоционального интеллекта	
	Внутриличностная	Межличностная
Когнитивный	Понимание своих эмоциональных состояний	Понимание эмоциональных состояний других людей
Рефлексивный	Самоанализ своих поступков и причин возникновения эмоциональных состояний	Анализ мотивов поступков других людей
Поведенческий	Эмоциональная саморегуляция; выбор способов достижения цели	Использование полученной эмоциональной информации в коммуникации с окружающими; настойчивость
Коммуникативный	Позитивный настрой	Эмпатия; общительность

Для выделения компонентов развития для предподросткового возраста, мы проанализировали психическое и личностное развитие школьников на стыке детства и отрочества. Дубровина И.В. характеризует предподростковый возраст – переходом от школьного детства к отрочеству. В этот период происходят существенные изменения в структуре личности. К концу 4-го класса у учащихся должны быть сформированы новообразования: рефлексия, способность к саморегуляции. Эти сложные системные образования проходят начальный этап формирования, но переход от саморегуляции проявляющихся преимущественно в учебных ситуациях, моральной саморегуляции поведения, происходит именно на переходе от детства к отрочеству [4]. Одной из спецификой данного возраста является развитие коммуникативных навыков, умение жить в коллективе сверстников.

Всё изложенное ранее позволяет нам выделить следующие компоненты развития эмоционального интеллекта для данного возраста, которые указаны в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты эмоционального интеллекта

Компонент	Описание
Когнитивный компонент	Знание об эмоциях и чувствах. Сформировать осознанное понимание о разных эмоциональных состояниях
Рефлексивный компонент	Развить у детей способность к рефлексии эмоционального поведения. Способность к рефлексии своих поступков и причин возникновения эмоциональных состояний. Способность к анализу мотивов поступков других людей
Поведенческий компонент	Способность контролировать своё эмоциональное состояние
Коммуникативный	Коммуникабельность. Коммуникативные навыки.

Критерии по которым можно судить, развит ли эмоциональный интеллект:

1. Оптимальный уровень развития компонентов эмоционального интеллекта.

2. Адекватная самооценка, т.к. С.Л.Рубинштейн, отмечает, что самооценка как важнейший компонент целостного самосознания личности, выступает необходимым условием гармонических отношении человека, как с самим собой, так и с другими людьми, с которыми он вступает в общение и взаимодействие.

3. Социальная адаптированность ребенка в своем социальной окружении (семья, учителя, сверстники).

Таким образом, чтобы успешно ребенку адаптироваться в средней школе необходимо развивать компоненты эмоционального интеллекта, такие как знание эмоций, рефлексия эмоционального состояния, саморегуляцию, коммуникативные навыки. Рассмотренные компоненты и критерии эмоционального интеллекта позволят подобрать диагностический материал и составить психолого-педагогическую программу по развитию эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

Литература

1. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии [Текст] / И. Н. Андреева. – Новополоцк : ПГУ, 2011. - 388 с.
2. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. - Москва : Педагогика, 1982. - Т. 2. - 504 с.
3. Гарднер, Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта [Текст] : / Г. Гарднер. - Москва : Вильяме, 2007. - 512 с.
4. *Дубровина, И. В.* Психологическая служба в современном образовании [Текст] : рабочая книга / И. В. Дубровина. - Санкт - Питербург : Практическая психология, 2009. - 400с.

5. *Кузнецова, К. С*. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] : автореф. дис. … доктор педагогических наук, профессор : 13.00.01 / К. С. Кузнецова ; М-во образования РФ, Саратов. гос ун-т. имени Н.Г. Чернышевского - Саратов. 2012, - 186 с.

6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Текст] : приказ Министерства образования РФ от 6 окт. 2009 г. №373 // Минобрнауки России. 2009. - 22 декаб.

7. Эмоциональный интеллект [Текст] / пер. с англ. Альпина Паблишер / Серия «HarvardBusinessReview : 10 лучших статей». - 2016. - 188с.

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАВОВОЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Андреева Екатерина Евгеньевна
ассистент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: bulgackova@yandex.ru

Аннотация: в статье обосновывается значимость и эффективность такой формы внеучебной деятельности в современной школе, как правовой клуб. Акцентируется внимание на возможности формирования правовой компетенции старшеклассников средствами клубной деятельности. Выделяются виды, формы, методы и содержание деятельности в правовом клубе, которые соотносятся с компонентами правовой компетенции старшеклассников.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, клубная деятельность, клуб, правовой клуб, правовая компетенция старшеклассников.

Несмотря на многообразие инновационных методов и форм обучения, теоретически обоснованных и успешно апробированных, учебная деятельность в современной школе имеет ограниченные возможности для вариативной творческой организации процессов обучения, воспитания и развития личности учеников, для учета индивидуальных особенностей учеников, их возможностей и потребностей, для эффективной социальной адаптации школьников, для развития толерантных отношений, организации активного взаимодействия школьников в совместной деятельности [3]. Одной из причин возникновения такого противоречия является недостаток временного ресурса.

Внеучебная деятельность, в свою очередь, не имеет такой проблемы, а значит, приобретает особую значимость для школьников. Такая деятельность создает условия для проб себя в различных социальных ролях, позволяет приобретать личностно значимый опыт взаимодействия с другими людьми в различных сферах деятельности, а также предоставляет возможность осуществления общественно полезной деятельности. Внеучебная деятельность позволяет свести к минимуму недостатки классно-урочной системы, поскольку она имеет большее временное пространство. Кроме того, разнообразная внеучебная рабо-

та способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей обучающихся, обогащает их личный опыт, знания о разновидностях человеческой деятельности, способствует развитию у детей интереса к различным занятиям, желания активно участвовать в продуктивной, одобряемой обществом деятельности, обогащает опыт коллективного взаимодействия школьников [4].

Нормативные документы устанавливают такие формы внеучебной деятельности, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и другие формы, отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений. Каждая из перечисленных форм имеет свои особенности, но остановимся на одной из них – клубах.

Основные идеи организации клубной деятельности отражены в работах Е.М. Карповой, Г.Л. Котовой, Б.В. Куприянова, М.Р. Мирошкиной, Т.Н. Молевой, А.В. Мудрика, А.А. Немтиновой, И.Р. Сорокиной и др.). В современном понимании клуб как структурное подразделение общеобразовательной организации представляет собой форму внеучебной деятельности, ориентированную на реализацию определенного профиля образования и организацию социального опыта обучающихся [2, С. 97].

Наибольший интерес вызывает одно из направлений обучения – правовое. В связи с усилением роли права в жизни людей современное российское общество заинтересовано в сформированности у выпускников общеобразовательных организаций правовых знаний, умений, навыков, а также готовности и способности применять их в правовых ситуациях. Следовательно, общество диктует новый портрет выпускника общеобразовательной организации, всесторонне подготовленного, владеющего комплексом развитых компетенций, отвечающих социальным требованиям и необходимых для успешного включения в профес-

сиональную подготовку. Таким образом, подчеркивается значимость формирования у старшеклассников правовой компетенции, под которой понимается интегральное свойство личности старшеклассника, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в правовых ситуациях[1, С. 39]. Компонентами правовой компетенции старшеклассников являются: мотивационно-ценностный (совокупность правовых ценностей, мотивирующих обучающегося на деятельность в рамках правового поля и формирующих позитивное отношение к ней), когнитивный (совокупность правовых знаний), коммуникативно-деятельностный (совокупность коммуникативных умений, способностей и правовых умений).

Положения Федерального базисного учебного плана позволили сделать вывод о том, что учебная деятельность старшеклассников по предметам «Обществознание» и «Право» не является исключением и тоже имеет крайне ограниченный временной ресурс. Этот факт актуализирует возможность формирования правовой компетенции старшеклассников в системе внеучебной деятельности, а именно посредством правового клуба.

Под правовым клубом понимается структурное подразделение общеобразовательной организации, содержательно представляющее собой форму внеучебной деятельности, ориентированную на реализацию правового образования и организацию социального опыта обучающихся [2, с. 97].

Среди видов деятельности в правовом клубе можно выделить образовательную, общественно полезную, учебно-исследовательскую.

Образовательная деятельность в правовом клубе представляет собой процесс овладения обучающимся правовыми знаниями и формирования позитивного отношения к праву и фактам юридической действительности. На базе правовых знаний обучающиеся включаются в деятельность по исполнению и применению норм права (составление юридических документов, решение правовых ситуаций).

Общественно полезная деятельность в правовом клубе заключается в разработке социально-правовых проектов, законотворческой инициативы, организации юридических консультаций населению, нацеленных на отстаивание общественных интересов и продвижение инициатив.

Занимаясь *учебно-исследовательской деятельностью,* обучающиеся участвуют в научно-практических конференциях, семинарах по правовым проблемам, тем самым углубляя имеющиеся правовые знания, развивая правовое мышление, проявляя интерес к правовой деятельности.

С целью овладения каждым старшеклассником необходимым комплексом правовых знаний, умений, навыков, опытом деятельности в процессе формирования правовой компетенции целесообразно использовать активные методы обучения. Активные методы обучения повышают мотивацию старшеклассников, усиливают практическую составляющую деятельности в правовом клубе. При этом важно соотнести используемые активные методы обучения с конкретными видами деятельности в правовом клубе, обозначенными выше.

В рамках *образовательной деятельности* возможно применение следующих форм и методов обучения: лекция, дискуссия, кейс-метод, лабораторная работа, игра, встреча с интересным человеком, экскурсия.

Лекция, хотя и является пассивным методом обучения, может быть достаточно эффективной в правовом клубе, если в ходе монолога преподавателя будут создаваться проблемные ситуации, которые могут разрешаться в диалоговом, дискуссионном режиме, что активизирует мыслительную деятельность старшеклассников. Таким образом, лекции направлены на формирование *когнитивного компонента* правовой компетенции старшеклассников.

Дискуссия предполагает обмен суждениями, мнениями и высказываниями. Ее главное назначение в правовом клубе – стимулирование познавательного интереса обучающихся, вовлечение их в активное изучение разных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение к осмысливанию своей или чужой позиции. Целесообразность применения такого метода в формировании правовой компетенции старшеклассников обусловлена воздействием на

установки старшеклассников, обеспечением глубокого, личностного усвоения знаний.

Отдельное внимание в правовом клубе необходимо уделить применению *кейс-методов*. Для разработки кейсов могут быть использованы решения судов, материалы претензионной работы, нотариальная практика или искусственно смоделированные преподавателем ситуации на основе анализа конкретных правоотношений. Для обучающихся названный метод может быть использован для приобретения навыков правильной квалификации правоотношений, анализа юридически значимых аспектов общественных отношений, их правовой оценки, толкования и применения юридических норм, составления определенных документов (например, претензии, искового заявления) [5].

Особое значение в формировании правовой компетенции имеют *лабораторные работы,* где в качестве первоисточника используются юридические документы (источники права, правоприменительные акты, протоколы судебных заседаний, договоры, заявления и пр.). Применение в правовом клубе такого метода обучения способствует формированию понимания языка нормативных документов, умению грамотно пользоваться юридической литературой, дает знания закона, воспитывает уважение к закону.

Значимость *игры* в формировании правовой компетенции заключается в том, что она способствует лучшему пониманию психологии людей, позволяет встать на место конкретного человека в определенной ситуации и понять, что им движет в момент происходящего события. Важно отметить, что игра способствует формированию мотивации и эмоционально-ценностного отношения к правовой деятельности, она позволяет оценить уровень подготовленности старшеклассников к реальным видам деятельности, раскрыть их личностный потенциал. Кроме того, игра позволяет развивать творческое мышление, получить собственный опыт деятельности в смоделированных правовых ситуациях, развивать умение анализировать и

прогнозировать.

Встреча с интересным человеком является одной из самых популярных форм деятельности в правовом клубе. Это объясняется тем, что старшеклассников привлекает возможность общения, личной встречи с интересной личностью, общественным, политическим деятелем, героем, участником события, знатоком темы. Правовой клуб позволяет организовать общение обучающихся со специалистами в области права за счет приглашения последних на занятия клуба в качестве экспертов, консультантов, лекторов.

Экскурсии позволяют познакомиться с особенностями профессиональной юридической деятельности, осознать ответственность юридических решений, увидеть, как происходит решение спорных вопросов на основе применения правовых норм. Такая форма деятельности в правовом клубе способствует формированию правомерного поведения, уважения к закону, устойчивой позиции решать возникающие юридические вопросы в рамках действующего законодательства.

Следующим видом деятельности в правовом клубе является *общественно полезная деятельность*, предполагающая использование метода проектов и юридических консультаций населению.

Результатом применения *метода проектов* является учебный проект. Важно отметить связь проектной деятельности с жизнью: проект всегда отражает проблему, затруднение, с которым столкнулся старшеклассник или общество в целом; он опирается на жизненный опыт старшеклассника, и его результаты нацелены на применение в реальной жизненной практике; в процессе работы над проектом старшеклассник осознает смысл собственной деятельности, ее значение как для себя, так и для общества. Проектная деятельность способствует развитию коммуникативных способностей старшеклассника, предполагая сотрудничество и взаимодействие участников проекта и представителями окружающего социума.

Проекты старшеклассников по праву могут носить законотворческий характер и быть направлены на внесение изменений в действующее

законодательство.

Юридические консультации населению осуществляются под руководством педагога в целях оказания бесплатной правовой помощи нуждающимся. Такая форма деятельности позволяет приобретать обучающимся практические навыки работы с реальными делами и реальными людьми, поскольку правовая компетенция предполагает не только овладение старшеклассником правовыми знаниями, но и формирование способности применить их на практике.

Еще одним видом деятельности в правовом клубе является *учебно-исследовательская деятельность,* которая реализуется в ходе проведения семинаров, учебных конференций.

Семинары предполагают творческое изучение программного материала, стимулируют интерес к изучению юридических первоисточников, расширяют правовые знания в процессе самостоятельной подготовки к занятию, позволяют проверить прочность полученных знаний, умение вычленять наиболее важное, существенное в них, прививают навыки самостоятельного мышления и устного выступления, помогают свободно оперировать правовыми категориями. Семинар нередко предполагает подготовку обучающимися докладов или рефератов и последующее их представление с обсуждением.

Основной целью *учебных конференций* является самостоятельное получение новых знаний из различных научных источников, с которыми обучающиеся работали при подготовке к конференции, а также из докладов, с которыми выступают на конференции другие участники клуба. Педагог является организатором выступлений обучающихся на конференции, он участвует в обсуждении докладов и вносит дополнения к ним, а также оценивает работу каждого выступившего на конференции.

Включение обучающихся во все виды деятельности в рамках правового клуба способствует не только развитию у них позитивного отношения к праву, к приобретенным знаниям и умениям, но и осознанию ценностей, мотивов, на основе которых будет строиться их поведение в обычной жизнедеятельности. Особенность деятельности в правовом клубе заключается в том, что

она, имея практическую направленность, учитывает реальные ценности современного общества и возникающие в повседневной жизни правовые проблемы. Это позволяет, во-первых, рассматривать правовые отношения не как статичное, а как постоянно изменяющееся явление; во-вторых, увидеть личностную значимость правовых знаний.

Таким образом, виды деятельности, содержание, формы и методы работы в правовом клубе направлены на формирование каждого из компонентов правовой компетенции старшеклассников, что, несомненно, подтверждает эффективность этой формы внеучебной деятельности как средства формирования правовой компетенции старшеклассников.

Литература

1. *Андреева Е. Е.* О сущности понятия «правовая компетенция обучающихся 10-11 классов» // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 37-43.
2. *Андреева Е. Е.* Формы деятельности и их реализация в правовом клубе для старшеклассников // Нижегородское образование. 2018. № 1. С. 96-102.
3. *Горячева С. Ю.* Учебная и внеучебная деятельность как условие эффективной реализации образовательного процесса [Электронный ресурс] Режим доступа: school-prigorodpetr.narod.ru›rab_innov/ (дата доступа –март 2019).
4. *Перевозчикова М. С.* Интеграция учебной и внеучебной деятельности как условие развития самообразования учащихся по информатике: дис. … кан. пед. наук: 13.00.02. Киров, 2011. 200 с.
5. *Сосипатрова Н. Е.* Case-метод как способ интерактивного обучения гражданскому праву // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3 (4). С. 196-199.

ЭВЕРГЕТИКА КАК НАУКА ОБ УПРАВЛЕНИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Арпентьева Мариям Равильевна
доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАЕ,
профессор кафедры психологии развития и образования
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга
E-mail: mariam_rav@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются особенности эвергетики В.А. Виттиха как пример трансдисциплинарного и трансдискурсивного подхода к осмыслению сути и технологий управления образовательными сообществами и процессами их развития; дается сравнительный анализ стратегий управления образовательными учреждениями (эвергетических, псевдоэвергетических и анти-эвергетических), их особенностей и возможностей в управлении развитием образовательных сообществ; обосновывается практическая и теоретическая значимость исследования, связанная с развитием теории эвергетики В.А. Виттиха как инновационного метатеоретического, трансдискурсивного подхода к осмыслению управления образо-

вательными учреждениями как сложными системами в контексте управления социумом и его развитием.

Ключевые слова: управление образовательными учреждениями, технологии, идеология, эвергетика, эвергетические стратегии, социальное служение, образование, инновации

Концепция эвергетики как современной науки об управлении активно разрабатывалась и разрабатывается в ИПУСС РАН России В.А. Виттихом и его учениками и коллегами из Самары и иных городов России, начиная с 2012г. [2; 3; 5; 8; 15]. Эта концепция возникла как ответ на многие вопросы продолжающихся реформ в России в целом и в Самаре в частности: управление страной, стремящейся стать социальным государством, управление образованием, ориентированным на воспитание и обучение всесторонне развитой, самоуправляемой, совершенствующейся и работающей на благо себя и мира личности, что требуют радикального пересмотра сложившихся моделей отношений и, в том числе, управления социальными и образовательными отношениями.

Реформы социальных отношений в целом и образования в частности все активнее и интенсивнее изменяют характер профессионального и непрофессионального образования и труда, включая организационную и нормативно-ценностную составляющую деятельности образовательного и иных видов бизнеса (предпринимателей). Изменяется общий характер взаимоотношений общества и бизнеса, бизнеса и государства, государства и общества, человека и общества. Изменяются нормы взаимодействия между и внутри разных групп: половозрастных, этнокультурных, религиозно-конфессиональных, профессиональных, социально-экономических и т.д.

На современном этапе развития социальной и экономической политики страны, когда правительство декларирует в качестве приоритетных задач разработку и внедрение профессиональных стандартов в социально-политической и социально-экономической сферах, когда не только педагоги, культурологи, социологи, психологи, но и экономисты, правоведы, политики, ученые и практики обращают внимание на проблемы не только финансового и материального, но и социального, и человеческого капитала, активизируются разного уровня и типа дискуссии по проблемам участия бизнеса, предпринимателей в фор-

мировании и реализации социальной политики в глобальном и локальном, конкретно-территориальном, измерениях («ответственный бизнес» и т.д.), а также – участия граждан, гражданского общества - в развитии бизнеса и государства, его разных сфер и в разрешении проблем, непосредственным образом касающихся каждого человека (партисипация и служение, т.д.).

Важнейшими для России можно считать происходящие в сфере социальной политики государства и бизнеса изменения, связанные с переосмыслением роли значимости человеческого и социального капитала в управлении, внедрении инноваций и развитии сообщества, его отдельных компонентов и сфер, центральных и периферийных территорий, включая внедрение инноваций в образовательных и иных учреждениях и сферах человеческой деятельности. Эти изменения приводят бизнес и государство к пониманию значимости отношений социального партнерства и сотрудничества «центра» и периферии, предпринимателей и потребителей, профессионалов и непрофессионалов, социального служения и взаимопомощи. Особенно значимым такое партнерство является в сфере образования и образовательном бизнесе. Здесь, как нельзя более отрицательно, сказываются все издержки директивного и псевдодемократического управления (мажоритарного типа). Двигаясь от репрессивно-репродуктивного образования к образованию либерально-демократическому, образование находится в маятнике, лишь формально решающем некоторые частные проблемы, но постоянно и с новой силой воссоздающем и создающем общие, ведущие проблемы образования. Переход к интерсубъективному управлению образования оказывается тем «срединным путем», в котором удается соблюсти меру, гармонизировать отношения людей, предотвратить и погасить многие конфликты, достичь не просто компромиссного или иного «примирения», но и консенсуса как наилучшей для всех, всем подходящей стратегии разрешения проблемных ситуаций.

Концепция эвергетики развивается в работах В.А. Виттиха и его школы на пересечении теоретического осмысления процессов управления сложными и системами и практического опыта внедрения принципов эвергетики в деятель-

ность самых разных «примеров» этих сложных систем, включая управление инновациями в образовательных учреждениях [5; 7]. В.А. Виттих полагал, что современное управление, теория управления сложными системами, включая такую сложную систему, как образование, обращено к осмыслению роли социальных коммуникаций в формировании, функционировании и развитии (инноватике) образовательных и иных организаций и сообществ.

Разделение функций управления, жесткая иерархия, вертикальность и моносубъектность коммуникаций традиционных организационных структур в современном, инновационном, интерсубъектном, творчески ориентированном бизнесе и менеджменте в образовательных учреждениях все больше заменяются социальным партнерством, консенсусом, горизонтальными коммуникациями, эвергетикой. В образовательных учреждениях стратегия «изолированного руководства», стоящего над людьми и организацией менеджера (директора школы, завуча, декана, ректора и т.д.), и стратегия соавторства в образовательных учреждениях – это, по сути, дискурсивный и трансдискурсивный методы осмысления происходящего в этих учреждениях в образовании и культуре, в государстве и сообществе в целом. Трансдискурсивным является подход и/или управление в образовательных учреждениях, субъект которого находится в центре дискурса, обозначая круг проблем, которыми живет данный дискурс и данное учреждение [8]. Дискурсивный подход не предполагает возможности выхода за рамки сложившихся в образовательных учреждениях отношений, рефлексии и изменений. Осмысление теоретических и практических традиций, дисциплин, внутри которых, в свою очередь, могут или не могут разместиться другие, современные исследования и технологии управления в образовательных учреждениях, превращает обычное исследование в метааналитическое, рефлексивное или трансдискурсивное.

Эвергетика трансдискурсивна. В эвергетике - современной теории управления сложными системами - сопоставляются и интегрируются информационно-модернистская, рационалистическая модель образовательных учреждений и управления ими и феноменологическая модель управления в образовательных

учреждениях. Эвергетика ставит основные вопросы современного управления в образовательных учреждениях : дело не в том – как, а в том – для чего, ради чего – управлять образованием, не в том, как повысить эффективность управления человеческими ресурсами и общественным развитием, а в том, каковы цели управления как такового[5; 7; 8]. Эта попытка осмыслить глубинную суть управления в образовательных учреждениях, в отличие от традиционных попыток исследования его феноменов, выгодно отличает эвергетику в ряду классических и даже современных управленческих теорий и моделей, позволяя ответить на вопрос: чем отличается плохое управление в образовательных учреждениях от хорошего или, точнее, в каких случаях можно говорить об управлении в образовательных учреждениях , а в каких – о его попытках, о деформациях или даже об имитациях. В.А. Виттих исходил из того, что субъект, осознающий себя «внутри» проблемной ситуации и выполняющий в рамках ситуации и жизнедеятельности в целом те или иные функции, продуцирует смысл ситуации, в том числе с учетом «смыслообразующей» деятельности иных субъектов, находящихся в этой ситуации и коммуницирующих с ними по поводу нее. Участники ситуации придают смыслы и ценностный статус фрагментам (объектам и процессам) ситуации. Они осознают и исследуют пробную ситуацию, обсуждают ее в поиске форм управления ситуацией в образовательных учреждениях, вступая в диалог, выстраивая в процессе переговоров приоритетные направления и определяя цели, критерии эффективности успешности.

Согласно Р.Л. Акоффу [1], классическое представление об однородности, гомогенности общества как функционирующего по определенным правилам, не учитывающее «наложения» и взаимодействия вертикальных и горизонтальных коммуникаций, особенностей их ценностно-целевого и смыслового содержания в организациях разных типов и уровней развития (например, традиционных и инновационных, ориентированных на воспроизводство, репродукцию и на творчество и сотворчество), рассмотрение социума как относительно простого феномена, используемое в классическом, традиционном менеджменте, представляет людей обезличенными. «Человек вообще» или «плоский человек» (*а*

man) допускает возможность взглянуть на него «со стороны» (в том числе, со стороны общества или государства) менеджера как «хозяина положения», который редуцирует социальные связи, организационные мосты и даже семейные «узы» к предписанным им (субъектом) устойчивых правил, опирающихся на соответствующие идеологии (например, иерархическим, отчужденным, ролевым отношениям между «начальниками» и «подчинёнными»). С точки зрения гомогенной модели общества человек – «винтик», «раб», функция коллективного производства. Само общество и организация состоят во взаимоотношениях консумации или «потребления». Обратные, диалогические связи между ними сведены к функционально необходимому для потребления минимуму.

Иначе дело обстоит в случае феноменологических, эвергетических моделей образования и иных социальных систем как примеров сложных систем. Общество рассматривается как система, основанная на принципах многостороннего и многоуровневого социального партнерства. В этой системе компоненты социального и человеческого капитала могут отличаться по своему качеству, но в целом служат развитию людей, организаций, общества, управления, в том числе в образовательных учреждениях. Общество рассматривается в эвергетике как сложная, гетерогенная развивающаяся система, где каждый человек - с его субъективными представлениями о мире (*the* man) – осмысляет себя в диалоге с другими, само общество – «калейдоскоп ситуаций». Интерсубъективность осознания и жизнедеятельности требует от человека способности коммуницировать, общаться с другими людьми и группами, совместно искать выход из сложившейся ситуации, создавая «интеграционную платформу» знаний, умений, идеологий, используемых для принятия управленческих и эвергетических решений. Лоурархия как социальное партнерство, социальное служение, взаимопомощь, дает возможность сохранять гибкость и выживаемость обществу и организации [1]. Таким образом, организация перестает игнорировать общество, но, напротив, включает его в свою жизнедеятельность как партнера: начиная с типичного для классической модели этапа «потребления» до крауд-

технологий – технологий участия в разработке и производстве потребляемого обществом организационного «продукта».

Гомогенная модель общества направлена на превращение людей в образовательных учрежденияхв «однородную массу», «быдло». Это псевдоэвергетическая стратегия классического рационализма, часто маскирующаяся «многообразием» постмодерна. Современное образование лишь декларирует индивидуальное развитие, на деле загоняя учащихся и обучающихся в крайне узкие рамки образовательного стандарта-минимума. Более того, оно формирует у людей представление о них как крайне обделенных и ущербных (неполноценных), транслирует, под видом «толерантности», нормальность генетических, социальных, психологических, нравственных уродств; «инклюзии» теперь подаются не только инвалиды, забота проявляется не только о правах ЛГБТ-сообществ и подобных им, но и о социопатах и психопатах [5].

В этом образовании практически пестуются антиобщественные и психопатические черты (такие как отчужденность и эгоцентризм, стремление к доминированию, вербальная агрессия и завышенная самооценка, отсутствие страхов, психологических травм, депрессии, эмпатии и заботливости в межличностных отношениях, десакрализация и неуважение, потребительское и жестокое и расчетливое отношение к социальным и личным связям, довольство своим образом жизни и ее течением, игнорирование забот и неприятностей, вызывающих у других неуверенность или потрясение, имитация нормативных чувств для манипуляции окружающими). Учащиеся и обучающиеся целенаправленно превращаются в «социализированных» или «успешных» психопатов и социопатов, хотя и пренебрегающим правами других людей и нарушающим эти права, но не лишенных способности к социальной адаптации, обладающих навыками успешной подстройки и управления впечатлением («имиджем» и т.д.), то есть стратегически, планомерно и сознательно стремящихся к внешней социальной адатированности и успешности ради собственного благополучия, размножения и превосходства. Стремление выжить любой ценой, в том числе переступив че-

рез нравственные и иные ограничения, - норма такого образования и норма жизни психопата или социопата.

Гетерогенное представление о людях в образовательных учреждениях, обращенное на конкретных индивидов и группы, являющихся одновременно и субъектами, и объектами управления, учитывает их ценностно-смысловые ориентиры, в том числе и в процессах принятия решений об урегулировании и развитии проблемной ситуации (Таблица 1).

К. Поланьи, ставивший целью «поиск «третьего пути», отличного от единоличной автократии и демократической бюрократии, создание теоретической основы идеального общественного устройства, где человек является главной ценностью», исходил из того, что люди коммуницируют на основе принципов: дарообмена (то есть взаимности, реципрокности), централизованного перераспределения (отчужденной редистрибуции) и рынка (аномичного обмена). При этом редистрибуция как одна из форм уравнительного распределения нередко вырождается в прямую эксплуатацию[11]. Рыночные отношения, которые предполагают более или менее взаимную калькуляцию выгод и издержек, также разрушают человеческие отношений и признаки культуры, нравственность.

Таблица 1.

Модели общества и эвергетические стратегии

Модели	**Классическая, рационалистическая модель (развития) общества**	**Неклассическая модель (развития) общества**	**Постнеклассическая модель (развития) общества**
Общество	Рациональность, гомогенность, универсальность, однотипность, простота, отношения хозяев и рабов, «человеческий материал», «рабочая сила»	Иррациональность, внешняя гетерогенность, хаотичность, разнотипность, сложность, отчужденность, человеческие «ресурсы», «человеческий фактор»	Гармоничность, гетерогенность, мультистратегичность, сложность, социальное партнерство, социальный и человеческий капитал

Тип управления	Антиуправление, псевдоценности псевдотехнологии управления, достижение собственных целей за счет организации (общества)	Рамочное или делегирующее управление «по ситуации», псевдоуправление, отказ от управления, технологии, замещающие управление	Партисипативное, «управление по целям» ценностно-целевое, сотрудничество и взаимопомощь в развитии как ведущая технология управления
Стратегии эвергетики	Социальный каннибализм и взаимное потребление, репрессии и принудительная редистрибуция	Социальная аномия и отчуждение, имитации отношений и дикий рынок	Социальное служение и взаимопомощь, дароообмен и милосердие
Тип коммуникации	Фактическая коммуникация, игнорирование мира как «среды» существования субъекта управления (потребления), вертикальные обезличенные коммуникации	Монолог субъекта управления, вертикальные коммуникации субъектны, горизонтальные коммуникации обезличены и пресекаются	Полилог, многоуровневая и многоаспектная коммуникация субъектов с собой и миром, вертикальные и горизонтальные коммуникации субъектны

Рынок, включая торговлю людей своими способностями, знаниями и умениями, собою в целом, со временем ведет к дестабилизации общества и более или менее явно выраженному централизованному перераспределению власти бюрократией и криптократией («теневым правительством», олигархами).

Обмен дарами осуществляется свободно, без гарантий и требований возмещения затрат. Он также может стать асимметричным, вырождаясь в редистрибуцию или потребительство. Однако этому противостоит система нравственных и иных ценностей обменивающихся [11].

В управлении образованием на государственном, региональном и конкретно практическом уровне можно выделить разные эвергетические стратегии – способы управления, опирающиеся на социальные идеологии как системы ценностно-смысловых представлений субъектов о культуре, образовании, о себе, других, как субъектах образования и субъектах жизни, а также социальном мире и его компонентах.

Параллельно можно выделить различного рода дискурсивные стратегии осмысления управления как: 1) манипулирования «хозяином» своими «рабами» - превращения субъектов производства в «объекты», 2) руководства «человече-

скими ресурсами», чей «человеческий капитал» составляют, прежде всего, профессиональные и связанные с ним ресурсы, а социальный капитал – «облегчает, «фасилитирует» производственные процессы, 3) полилогического сотворчества, социального партнерства, взаимопомощи и взаимообучения, в процессе которого реализуется и развивается, накапливается и воспроизводится человеческий и социальный капитал - общество [2; 3].

Для рядовых участников-игроков образовательного рынка и, тем более, отдельных граждан – членов образовательных организаций и сообществ, пытающихся просто выжить и сохранить свой статус и самих себя как таковых, именно коммуникационные, в том числе мультиагентные (как крайцн-технологии исследования общественного мнения) и мультиакторные (интерсубъективные) технологии, в том числе в виде масштабных обязательных и факультативных референдумов (подобных тем, что существуют в современной Швейцарии), а также народных инициатив, могут выступать стратегическим резервом выживания и развития [13; 15; 16].

Об этом много писалось в рамках теорий партисипации, социального служения, общинного управления, децефализации и ацефализациии, теории ненасильственной борьбы за независимость**,** сатьяграхи как несотрудничества и гражданского неповиновения псевдодемократии, тоталитаризму и иным обманам, взаимопомощи, сотрудничества, «второй демократии», «истинной демократии», «инклюзивной демократии» или демократии участия, «глубинной демократии», «делиберативной (совещательной), прямой, экологической демократии и т.д., например, в работах М. Ганди, Г. Торо, Л. Толстого, А. Адлера, А. Минделла, Т. Фотопулоса, критиков «первой», мажоритаристкой демократии и т.д. Общество, малый и средний бизнес, граждане и гражданское общество могут найти много нового и полезного в сотрудничестве, в том числе в сфере инноваций в образовании [4; 6; 9; 10]. Гармонизация общества и долгосрочность образовательного бизнеса возможны на основе соблюдения принципов социальной справедливости, взаимной поддержки и партнерства в бизнесе и в государственных структурах. Это говорит о продуктивности реализации эвергети-

ческой модели управления образовательными учреждениями, продуктивности гуманитарных социальных технологий в практике предпринимательства, направленных на активизацию и привлечение граждан к участию в деятельности производственных организаций, предпринимательства. Помимо краудтехнологий, это и технологии собственно эвергетические: принятие совместных решений о наиболее важных, затрагивающих каждого из участников, решений. Эвергетика позволяет уйти, с одной стороны, от спонтанности (хаотичности) взаимодействия граждан с органами управления и самими бизнес-структурами, с другой, избежать жестких, некорректных и малопродуктивных решений. В этом случае процесс согласования интересов выходит на новый уровень, который характеризуется осознанностью отношений и конструктивностью взаимодействия.

Таким образом, одно из наиболее важных измерений исследований управления образованием и инновациями в образовании связано с выбором разных стратегий управления образования, а именно между:

1) социальным служением, альтруизмом, помощью другим людям, служению обществу в целях его совершенствования и гармонизации, то есть выбор эвергетической стратегии социального участия и партнерства, взаимопомощи и благодарения в лоурархическом, глубинно-демократическом сообществе, развивающемся по принципам интерсубъектного, инновационного управления и со-управления, полилога всех участников образовательного процесса как коакторов;

2) социальной аномией и равнодушным «присутствием» в обществе как реальности, не требующей и не нуждающейся в развитии и преобразовании, анархическом и псевдодемократическом сообществе рынка и бюрократии, то есть выбор псевдоэвергетической стратегии, сворачивающей диалогичность, интерсубъектность управления к нормам подчинения и исполнения, купли и продажи власти и привилегий, торговли образовательными услугами, а также торговли знаниями у умениями («образовательных стандарт», «ТОП-50», «непрерывное образование»);

3) социальным каннибализмом, связанным с потребительской ориентацией в отношении общества и его членов, нацеленностью на получение бесконечных персональных выгод, «голодные игры» с соперниками и подавление слабых, то есть выбор антиэвергетической статегии мондиалистической редистрибуции, криптократического стиля «управления хозяев рабами», другими словами, выбор неорабовладельческого общества, не нуждающегося в коммуникации как таковой: управляемые, в том числе обучаемые и даже обучающие, подчиненные администрации и государству, не представляют собой живых людей, они – рабы, лишенные самого права - говорить. Они могут купить что-то, в том числе иллюзию свободы, но на время и в определенной сфере. Все остальные свободы, являясь неоплаченными, недоступны, и потому, вероятно, не осознанны. В результате мы видим огромное число школьников и студентов, а также учителей и преподавателей, лишенных элементарной грамотности и элементарной культуры взаимодействия. Совершая этот выбор, человек и общество, организация в большей или меньшей степени часто даже осознают, что последствия данного выбора окажутся решающими для их жизни. Таков, например, механизм «демократических выборов»: голосование как добровольное согласие подчиниться тому, за кого отдается «голос» означает, что тот, кому «голос» был отдан, теперь может торговать не только «голосом», сколько самим проголосовавшим. Таким образом, демократия мажоритарного типа в либеральных сообществах является хорошим прикрытием реставрации рабовладельческой системы. Еще одно «нововведение» - электронный концлагерь, принципы и технологии которого разработаны и интенсивно апробируются сейчас в Японии и Китае, приводят к описанному Б. Беттельгеймом механизму, согласно которому именно рабы (заключенные) поддерживают сложившийся в концлагере порядок, ревниво следя друг за другом, чтобы никто не нарушал установленных администрацией концлагеря правил [14].

Подводя итог, подчеркнем, что концепция эвергетики В.А. Виттиха при внешней очевидности вопроса о ценностях и целях управления образовательными инновациями, обладает огромным потенциалом, связанным с ревизией

традиционных и современных моделей управления образованием и иными сферами отношений, самого понятия управления.

Литература

1. *Акофф Л.Р.* За пределами социализма и капитализма. Проблемы управления в социальных системах. М.: Наука, 2009. Т.1.С. 112-140.
2. *Арпентьева М.Р.* Эвергетические стратегии в управлении человеческими ресурсами и социальным развитием // Нефть и газ Западной Сибири: материалы междун. научно-технической конф., посв. 90-лет. со дня рожд. А.Н. Косухина 15-16 октября 2015 г. / Отв. ред. П.В. Евтин. Тюмень: ТГНГУ, 2015. Т.6. С.27-32.
3. *Арпентьева М.Р.* Эвергетические стратегии и управление развитием сообществ // Материалы XVII Международной конференции «Проблемы управления и моделирования в сложных системах» 22-25 июня 2015 г., Самара. Самара: ИПУСС РАН, 2015. С.174-180.
4. *Валлерстайн И.* После либерализма. М.: Едиториал УРСС, 2003. 256 с.
5. *Виттих В.А.* Введение в теорию интерсубъективного управления. Самара, Самарский научный центр РАН, 2013. 64 с.
6. *Виттих В.А.* Неоднородный актор и повседневность как ключевые понятия эвергетики: препринт. Самара: ИПУСС РАН, 2014. 12 с.
7. *Виттих, В.А.*Проблемы эвергетики // Проблемы управления. 2014. №4. С. 69-71.
8. *Виттих, В.А.*Эволюция идей организации процессов управления в обществе: от кибернетики к эвергетике. Проблемы управления и моделирования в сложных системах // Труды XVI международной конференции. Самара, Самарский научный центр РАН, 2014, с. 13-19.
9. *Коулман, Дж.* Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность, 2001. № 3. С. 121-139.
10. *Рейнгольд, Г.* Умная толпа. М.: ФАИР ПРЕСС, 2006. 416 с.
11. *Розинская, Н.А., Латов, Ю.В.* Введение. «Великая трансформация» Карла Поланьи / Под ред. Р.М. Нуреева. М.: ВШЭ, 2007. С.11 21.
12. *Томас М.* Исповедь социопата. Жить, не глядя в глаза. М.: Азбука Бизнес, Азбука-Аттикус, 2015. 360с.
13. *Beni, G., Wang, J.* Swarm Intelligence in Cellular Robotic Systems, Proceed // NATO Advanced Workshop on Robots and Biological Systems. Tuscany, Italy, June 26-30, 1989. N.-Y.: NATO, 1989.
14. *Bettelheim B*. The Informed Heart: A Study of the Psychological Consequences of Living Under Extreme Fear and Terror / B. Bettelheim.London, New York: Penguin Uk, 1991. 336p.
15. *Rzevski, G., Skobelev, P.* Emergent Intelligence in Large Scale Multi-Agent Systems// International journal of education and information technologies. 2007/ Issue 2, Volume 1. P.64-71.
16. *Wooldridge, M.* An Introduction to MultiAgent Systems. N.-Y.: John Wiley & Sons Ltd, 2002. 366 p.

ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бакшеева Этери Павловна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогического и специального образования
БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: eteri.baksheewa@yandex.ru

Аннотация: в статье поднимается проблема воспитания детей в современной образовательной организации, создания особого уклада жизни школы, делается акцент на реализации воспитательного потенциала урока.

Ключевые слова: воспитание, внеурочная деятельность, система дополнительного образования, уклад жизни школы, воспитание на уроке.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства, как отмечается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (далее «Концепция»), является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [2, с. 11].

Необходимостью решения данной задачи и объясняется появление в современных образовательных стандартах общего образования воспитательной компоненты как составной части образовательного процесса в общеобразовательной организации. Она касается всех составляющих образовательной системы школы: учебной деятельности, перемены как продуманной организации межурочного пространства, внеурочной деятельности и др. Реализация воспитательной компоненты является обязательной для образовательного учреждения.

Концепция является методологической основой разработки современных образовательных стандартов. В ней определены система базовых национальных ценностей, современный национальный воспитательный идеал, цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания, обучающихся в единстве учебной и внеучебной деятельности, принципы духовно-нравственного развития и воспитания, в соответствии с которыми в образовательном учреждении целенаправленно создается особая воспитывающая среда.

Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т.д. Но наиболее системно духовно-нравственное развитие, воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося.

Ребёнок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному и духовно-нравственному развитию. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. Поэтому воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет [2, с. 11].

Воспитание, согласно ФЗ «Об образовании в РФ», понимается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [5]. Таким образом, воспитание в общеобразовательной организации – это создание условий для духовно-нравственного становления личности обучающегося, целенаправленное создание особого уклада школьной жизни.

«Уклад жизни школы, – считает Г.К. Селевко, - это его обобщённая характеристика, отражающая относительно устойчивые и постоянно поддерживаемые особенности, наиболее значимые для содержания и качества жизни детей и взрослых в школе» [6, с.50.]. Уклад жизни школы рассматривается им, прежде всего, через призму условий бытия членов сообщества, видов их деятельности, действующих норм и правил поведения, реальных возможностей, создаваемых для школьников, характер взаимоотношений в коллективе детей и взрослых.

Уклад школьной жизни, таким образом, представляет собой фундамент, на основе которого осуществляется взаимосвязь всех сфер деятельности школы,

он связывает воедино когнитивные и ценностные смыслы жизнедеятельности школьного организма [6, с. 51].

Если проанализировать образовательную среду школ города Сургута, то можно утверждать, что во многих школах целенаправленно моделируется уклад школьной жизни через организацию внеурочной деятельности и системы дополнительного образования, организацию разновозрастных объединений школьников, школьных научных сообществ, создание и укрепление школьных традиций, предметно-пространственной среды и др. Организуются во внеурочное время экскурсии, конкурсы, олимпиады и конференции городского и всероссийского уровней, волонтерские движения. Набирает обороты Российское движение школьников в рамках образовательных организаций.

В соответствии со ст. 75 Федерального Закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» создана система дополнительного образования детей, которое направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни, в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Оно осуществляется по желанию детей и родителей (законных представителей), имеет заявительных характер и не является обязательным в отличие от общего образования. Может осуществляется как на бесплатной, так и платной основе[1].

В соответствии с действующим законодательством дополнительные общеобразовательные программы в школах города реализуются по шести направлениям: техническое, естественнонаучное, художественное, физкультурно-спортивное, социального-педагогическое и туристско-краеведческое.

С целью обеспечения доступности бесплатного дополнительного образования на базе общеобразовательных организаций (лицеев, гимназий, школ) соз-

даны Центры дополнительного образования, обучение в которых доступно для всех детей города. К преобладающему числу реализуемых в Центрах программ относятся программы технического и естественнонаучного направлений. Программы социально-педагогической направленности получают в практике дополнительного образования в последнее время все большее распространение[1].

Все многообразие программ социально-педагогической направленности условно можно разделить на четыре группы: 1) программы детских сообществ и детских общественных организаций; 2) досуговые программы; 3) программы направленные на приобщение к правовой культуре, современному экономическому мышлению, навыкам предпринимательской деятельности, тренинговые психологические программы для подростков и молодежи, а также программы классов педагогической ориентации и допрофессиональной подготовки по различным специальностям и др.; 4) программы для детей и подростков с ограниченными жизненными возможностями.

Вышесказанное позволяет утверждать, что достаточно много сегодня сделано и на городском уровне, и на уровне муниципальных образовательных организаций для воспитания и полноценного развития подрастающего поколения.

Однако воспитательная работа – это не только внеклассная, внеурочная работа, это не только забота классного руководителя и завуча по воспитательной работе. На наш взгляд, воспитание школьников только тогда будет результативным, когда оно осуществляется обязательно и на уроке.

В соответствии с СанПиН 2.4.2.2821-10 недельная аудиторная нагрузка школьников составляет: «…. для первоклассников общий объем нагрузки в течение дня не должен превышать 4 уроков и раз в неделю 5 уроков за счет урока физкультуры, для 2-4 классов – 5 уроков и раз в неделю 6 уроков за счет урока физкультуры, для 5-7 классов – 7 уроков, для 8-11 классов – 8 уроков….»[3].От 4 до 8 часов в день школьники проводят на уроках. Между тем, классные часы – всего лишь сорок минут в неделю, внеурочная работа – не более 10 часов в неделю, и как выше отмечалось, не всегда содержание внеурочной деятельности направленно на реализацию цели воспитания личности ребенка.

Поэтому воспитательная работа должна проводиться главным образом на уроке, а не после него. Но этот процесс сам собой не происходит. Конечно, в образовательном процессе проявляется закономерность единства обучения и воспитания. Однако для эффективного, результативного воспитания урок надо специально конструировать. Конструировать содержание учебной информации, виды деятельности, формы и методы организации деятельности обучающихся. Практика показывает, что если развивающие и образовательные задачи, как правило, продумываются, то воспитательные задачи урока поставлены чаще всего формально, на бумаге есть, но в содержании эти задачи никак не отражаются. «…Учителя, готовясь к урокам, наибольшие затруднения испытывают при формулировании воспитательных целей и задач, планировании путей их осуществления. …Внимание, как правило, акцентируется на образовательных и развивающих задачах и способах их решения. Подобное пренебрежение воспитательной функцией обучения настолько широко распространено в массовой практике, что давно сложился «порочный круг» игнорирования ряда воспитательных возможностей урока: учитель не стремится максимально использовать эти возможности, а завуч не требует постановки и решения на уроке воспитательных задач. Это приводит к тому, что осуществление процесса воспитания на уроке фактически становится необязательным»[4].

Урок – это часть жизни ребенка, это возможность нравственного общения с ним. Именно здесь систематически, последовательно возможно обсуждение вопросов, связанных с понятиями «нравственный поступок», «мужество», «милосердие», «свобода», «воля», «порядочность» и др. Нравственная ситуация на уроке заставляет ученика задуматься о своих отношениях к товарищам, к себе, к родителям, к школе. Возникают чувства, которые побуждают его к нравственной оценке своего поведения и взглядов. Чем чаще эта возможность реализуется, тем сильнее воспитывающее влияние учебного материала на детей.

Литература

1. Возможности получения дополнительного образования в образовательных организациях, подведомственных департаменту образования Администрации города, в 2017-2018

учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://admsurgut.ru/rubric/21696/Dopolnitelnoe-obrazovanie-v-obrazovatelnyh-organizaciyah-podvedomstvennyh-departamentu-obrazovaniya

2. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. 23 с.

3. СанПиН 2.4.2.2821-10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eduinspector.ru/2015/12/25/sanpin-vneurochnaya-deyatelnost-organizuetsya-na-dobrovolnoj-osnove-i-po-vyboru/

4. *СидоровС. В.* Реализация воспитательного процесса урока. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.su/publ/70-1-0-1968

5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/

6. *Хренова Т.П.* Уклад жизни школы в контексте педагогического знания // Вестник ЧитГУ. 2010. №1 (58). С. 50-51.

ГРАФИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Балина Ольга Геннадьевна

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогического и специального образования БУ ВО«Сургутский государственный педагогический университет», г.Сургут

E-mail: balina.og@rambler.ru

Аннотация: в статье рассматриваются сущность и значение визуализации и сруктурированя информации, их роль в формировании информационной компетенции студентов, раскрываются особенности использования некоторых графических техник при изучении курса «Педагогика» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: информационная компетенция, визуализация информации, структуризация информации, графические техники визуализации, денотатные графы, концепт-карты.

Одной из ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у любого современного человека, особенно представителя педагогической профессии, является информационная компетенция. Различные авторы, трактуя данное понятие, делают акцент на различных его аспектах. Например, по мнению Бурмакиной В.Ф, информационные компетенции – это навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, элек-

тронная почта, СМИ, Интернет); поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача [1].

Тришина С.В. дает определение информационной компетенции как «интегративного качества личности», являющегося результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [5].

По нашему мнению, информационная компетенция – это способность добывать, преобразовывать и передавать информацию. Выделяют как минимум два уровня развития этой компетенции в процессе профессионального обучения: во-первых, уровень овладения способами получения из разных источников, переработки, передачи, представления информации вообще (так называемый надпрофессиональный), и, во-вторых, уровень овладения способами сюда относится не только использование заданий на работу с различными источниками, поиск, анализ и систематизацию информации, составление краткой аннотации содержания источника (обзора), составление критических замечаний по статье или учебному пособию, подготовку докладов, рефератов и т.д., но и активное использование различных графический техник, позволяющих структурировать и визуализировать полученную информацию.

Структурирование материала – это процесс организации информации для ее запоминания, в результате которого элементы изучаемого материала связываются по смыслу в целостную группу или несколько групп. Приемы структурирования можно использовать для запоминания любых объемов информации, текстов, цифр. Особую ценность приобретают подобные навыки при изучении учебной информации. Структурирование информации используется для получения качественного нового знания о системе или процессе, систематизации, упорядоченности некоторой совокупности знаний, необходимости выделения одного или нескольких аспектов информации, повышение наглядности изображения информации и т.д.

Структурирование информации должно осуществляться с учетом принципов: информация должна быть поделена на группы/подгруппы по значимым критериям (целесообразно использовать один признак); выделенные группы должны быть логично взаимосвязаны. Структурирование информации тесно взаимосвязано с ее визуальным представлением.

Как известно, визуализация данных – это представление информации в виде, который обеспечивает эффективную работу человека в процессе их изучения, использования и представления.

Графические техники и приемы визуализации информации позволяют обеспечить: краткость (возможность одновременного отображения большого числа разнотипных данных), относительность (благодаря организации и проведению сравнения групп, значений); концентрацию и контекст (возможность просмотра положения изучаемого объекта и его связей); масштабируемость (использование микро- и макро-представлений); ориентацию на «правое полушарие» (использование не только логических связей, но и образности, импровизацию) и т.д. Как отмечают психологи, визуализация информации позволяет включать, наряду с абстрактно-логическим, механизмы наглядно-действенного, образного, ассоциативного мышления, усиливать деятельность воображения (воссоздающего и творческого) [2].

Визуализация знаний дает более полное описание учебных понятий и связей между ними; помогает глубокой обработке знаний, способствует и улучшает способность применения знаний в новых ситуациях, позволяет связать понятия из разных областей учебного предмета. Способность отображать как иерархические, так и горизонтальные связи, делает ее поистине бесценным инструментом для объяснения сложных идей и процессов. Она значительно улучшает запоминание информации, помогает систематизировать знания.

Визуализация выступает как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать. Визуализация обеспечивает синтез зна-

ний, позволяет опосредованно и наглядно представить изучаемые явления в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно. Интерес к визуализации диктуется всем ходом развития человеческой деятельности, практики в самом широком смысле этого слова, нарастанием потока информации, для освоения которой становятся непригодны, громоздки традиционные методы и средства. Для дальнейшего накопления, освоения, хранения, переработки и передачи информации во всех сферах человеческой деятельности необходимы новые, компактные, мобильные средства отражения объективного мира в сознании субъекта. Визуализация — одно из этих средств.

Техники визуализации ориентированы на обеспечение более образного, наглядного представления информации. Визуализация – это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального их понимания; придание зримой формы любому объекту, процессу. С помощью таких графических техник можно представить проблему целиком, представить ее структуру. Значительно повышается мотивация, поскольку при помощи графических образов легче воспринимаются знания; это способ развития гибкости, критичности мышления, генерирования новых идей. В литературе также называются следующие преимущества графического представления информации: скорость, надежность, точность восприятия, запоминания и переработки информации, особенно это важно, если речь идет об объектах повышенной сложности.

Особенно это важно при изучении таких фундаментальных гуманитарных дисциплин, как педагогика. С одной стороны, в процессе обучения в педагогическом вузе эта наука призвана обеспечить базовую основу для изучения других дисциплин профессионального блока, с другой стороны, из-за значительной перегруженности понятиями, терминами, неоднозначности трактовки и многоплановости определений у студентов возникают трудности при изучении данного предмета. Для повышения эффективности учебного процесса необходимо развивать у студентов умения систематизировать и структурировать информа-

цию, создавать вспомогательные зрительные опоры и визуально организовывать информацию при изучения учебного материала.

Одним из удобных инструментом структурирования и визуализации информации являются ментальные карты (англ. *MindMap*, автор Тони Бьюзен) или «интеллект-карты», «карты ума», «когнитивные карты» или «когнитивная сетка». Это способ обучения, построенный на основе записи (так называемая «визуализация мыслей») идей, ассоциаций. Основное понятие или тема обозначаются в центре листа, после изучения информации основная тема соединяется с выделенными понятиями и ключевыми словами, затем по мере более глубокого знакомства с материалом дополняется уточнениями. Целесообразно использовать рисунки для лучшего раскрытия идей, положений. На основное полученной карты организуется обсуждение или дискуссия. Данный прием используется в качестве опоры для упорядочивания мыслительного процесса, развития ассоциативного мышления, решения творческих проблем. На наш взгляд, в курсе «Педагогики» такие карты можно использовать, например, при изучении темы «Система образования РФ» (понятие «система образования» - ступени образования – виды учебных заведений или типы учебных заведений – цели обучения, категории учащихся), «Содержание образования» и др.

Денотатные графы – способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. Этот прием хорошо использовать при осмыслении изучаемого материала. Суть данного приема состоит в том, что студент выделяет ключевое понятие (существительное). Ниже он подбирает глаголы, отражающие наиболее важные процессы и действия, происходящие с данным понятием. Поскольку денотатный граф – это всегда чередование существительных и глаголов, на следующем уровне необходимо подобрать комментарии к глаголам при помощи существительных и прилагательных. Таким образом, постепенно ключевое понятие дробится на «ветки», появляется возможность его осмысления с разных сторон. Денотатные графы могут быть положительными, в которых отражаются позитивные, эталонные признаки, и отрицательными, раскры-

вающими своеобразные «антиподы», препятствующие реализации и часто имеющие скрытый характер.

Примером использования указанного метода может служить составление денотатных граф при изучении темы «Технологии работы классного руководителя». Ключевое понятие «классный руководитель», который организует общение детей (изучение межличностных отношений детей; организация малых групп; обеспечение эффективной деятельности и дружеского общения детей в группе); обеспечивает индивидуальное воспитательное взаимодействие с ребенком (изучение индивидуальных особенностей воспитанника; включение ребенка в разнообразные формы деятельности с учетом индивидуальных особенностей для обеспечения успешности каждого из детей); организует педагогическое взаимодействие с родителями школьников (изучает социально-культурные и воспитательные возможности семьи; устанавливает личностный контакт с родителями; организует совместную деятельность детей и родителей в условиях школы; обеспечивает педагогическое просвещение родителей; оказывает педагогическую помощь родителям в решении трудных проблем семейного воспитания).

Интересным приемом, который позволяет отразить существующие отношения между ключевыми понятиями, является диаграмма связей или концепт-карта, концептуальная схема (автор Джозеф Новак). Такие карты были разработаны для повышения степени осмысления в процессе обучении, так как хорошо выполненная концепт-карта (концептуальная карта) позволяет явно увидеть «фокус вопроса», в отличие от ментальных карт, имеющих только ветви, расходящиеся от центральной картинки (образа, понятия). Для выявления отношений, связей и их графического отражения целесообразно использовать следующие глаголы или фразы: «требует», «способствует», «вызывает», «причиной является» и т.д.

Следует отметить, что сегодня существует возможность построения перечисленных графических схем с помощью специальных инструментов, доступных в Интернете.

Кроме графических схем при изучении текстового материала целесообразно использовать различные виды таблиц. Наиболее известными являются концептуальные и сравнительные таблицы.

Сравнительные таблицы используются в обучении очень давно, но не теряют своей актуальности и в современных реалиях. Они предназначены для сравнения процессов или явлений и позволяют лучше структурировать и систематизировать материал, при этом дают возможность описать и изучить большое количество информации. Иногда в литературе такие таблицы еще называют «сводными» (описаны Дж. Беллансом).

Концептуальные таблицы используются для систематизации информации, выявлении наиболее существенных признаков изучаемых явлений, событий и особенно полезны при необходимости сравнений трех и более аспектов. При построении таблицы по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, по вертикали – различные свойства, признаки, по которым это сравнение происходит. Такая таблица представляет собой основу, матрицу, с помощь которой можно провести четкий сравнительный анализ (при необходимости более детального рассмотрения каждого из изучаемый явлений) или комплексную оценку (если рассматриваемые объекты, процессы являются частью одной системы) [1]. В курсе «Педагогика» такие концептуальные таблицы можно использовать, например, при изучении темы «Современные образовательные технологии» (в качестве названия граф можно предложить следующие заголовки: «Название технологии», «Уровень применения», «Цели», «Преобладающие методы», «Особенности содержания и методики»).

Если есть необходимость актуализировать уже имеющиеся знания по теме, расширить их и систематизировать, можно воспользоваться вариантом таблицы «знаю – хочу знать – узнал» - так называемая «таблица-ЗХУ» (Донна Огл). Обучающимся необходимо вспомнить, что известно по данному вопросу, записать эти сведения в первой графе с указанием источников информации; поставить вопросы к теме до ее изучения, записать во второй графе; после знакомства с материалом отразить ответы в третьей графе. Этот прием можно использо-

вать и в самом начале занятия как средство мотивации и актуализации знаний, и на этапе рефлексии.

Важно отметить, что описанные приемы и способы визуализации информации, позволяющие систематизировать и структурировать изучаемый учебный материал, хорошо вписываются в традиционную лекционно-семинарскую форму занятий и в то же время позволяют в значительной степени обеспечить активизацию учебной деятельности студентов в ходе занятия.

Литература

1. Бурмакина В. Ф., Зелман, М., Фалина, И. Н.. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. [Текст] / В.Ф.Бурмакина, М.Зелман, И.Н.Фалина// Международный банк реконструкции и развития. Национальный фонд подготовки кадров. Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, Москва, 2007.
2. Макарова Е.А. Визуализация как способ структурирования знаний и формирования ментального пространства. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009.
3. Покудов О. А. Визуализация учебной информации средствами ИКТ. Евразийский научный журнал. 2016. №6 (июнь) [Электронный ресурс] Режим доступа: http://journalpro.ru/articles/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-sredstvami-ikt/
4. Рапуто А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №5. – С. 138–141
5. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Текст] / С.В.Тришина// Интернет-журнал "Эйдос". – 2005

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ДЕБАТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Блясова Ирина Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск
E-mail: erofeeva_shgpi@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются возможности технологии дебаты в развитии критического мышления студентов, а также использование ресурсов образовательной среды, способных усилить развитие критического мышления.

Ключевые слова:критическое мышление, образовательная среда, личность, технология, дебаты, самореализация.

Модернизация российского образования коснулась вопросов трансформации сознания людей, их мышления и миропонимания. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что обучающиеся должны использовать приобретенные знания и умения в повседневной жизни для решения практических задач в со-

циально-правовой сфере, отвечать за свои действия, прогнозировать их возможные последствия, отстаивать свою позицию.

Для решения указанных задач необходим соответствующим образом организованный процесс обучения, который максимально ориентирован на развитие умения определять суть проблемы, находить альтернативные пути ее решения, видеть различия между фактом и личным мнением, критически оценивать устоявшиеся суждения и др.

Все эти требования в значительной степени связаны с развитием такого качества личности, как критичность мышления. Высокий уровень развития критического мышления – одно из основных условий для превращения выпускника вуза в самостоятельного, способного мыслить творчески специалиста, умеющего найти нестандартный подход к решению различного рода задач.

Юношеский возраст весьма благоприятен для овладения и развития мышления, поскольку именно в этом возрасте интеллект приобретает некую целостность. Поэтому существующая система образования должна готовить студентов к динамике изменений в мышлении и перестраиваться с репродуктивной на продуктивную и проактивную подготовку будущих специалистов. Для этого важно работать над развитием критического мышления студентов, направлять его на овладение нестандартными способами решения возникающих жизненных и профессиональных проблем, саморазвитие.

В работах З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.А. Тюкова, А.В. Коржуева, Е.А. Мухиной и др. показано, что развитие полноценного знания возможно только при условии развития критического мышления.

К сожалению, реальная практика показывает, что далеко не все выпускники, приступая к профессиональной деятельности, могут реализовать указанные качества и имеют опыт реализации необходимых компетенций в учебной деятельности. Порой и сами профессиональные учебные заведения не всегда обращают достаточно внимания на развитие критического мышления студентов в ходе образовательного процесса. Это говорит о необходимости поиска новых

технологий для планомерного и целенаправленного формирования критического мышления на этапе профессиональной подготовки специалистов.

Критическое мышление в самом общем виде понимается как когнитивная стратегия, предполагающая непрерывную проверку и испытание возможных решений относительно того, как выполнить определенную работу.

От уровня его развития во многом зависит процесс овладения профессиональными знаниями и умениями, особенно когда речь идет о правовых знаниях. В том случае, когда студент может вести диалог с преподавателем и однокурсниками, может видеть суть проблемы, предлагать различные варианты ее решения, он будет в большей мере самостоятелен в учебной и профессиональной деятельности.

Все это позволяет говорить о критическом мышлении как о важной компетенции современного специалиста.

В исследованиях З.И. Калмыковой, И.А. Мороченковой показано, что лица с высокой обучаемостью отличаются стремлением искать новые способы решения задач, избегать шаблона, изменять способ действия, то есть всем тем, что характеризует критичность мышления. Напротив, для студентов с низкой обучаемостью характерна пассивность, инертность и слабая осознанность собственного мыслительного процесса [2,3].

Д. Халперн в своей книге «Психология критического мышления» характеризует его как умственную способность, направленную на поиск оптимального способа решения задач. Оно представляет собой оценку, базирующуюся на критериях. И эта оценка может быть направлена как на внешний мир, так и на чужие мысли, и на себя [4].

Г.Д. Дмитриев выделяет ряд умений, характеризующих критическое мышление: умение определять ложные стереотипы, приводящие к неверным выводам; умение выявлять предвзятые суждения, мнения и отношения; умение отличать объективный факт, обстоятельство от личного мнения; умение подвергать сомнению логическую непоследовательность речи; умение видеть суть

проблемы и альтернативные пути ее решения; умение избегать категоричности суждений и др. [1].

И.А. Мороченкова предлагает рассматривать критическое мышление как «интегративное качество личности, развивающееся по мотивационно-ценностному, когнитивному и деятельностному критерию и открывающее субъекту возможность выхода за пределы заданных отношений и сформированных связей. Интегративным ядром личностного качества является субъектная позиция студента, определяющая знания и умения логически мыслить, сомневаться, размышлять, сопоставлять суждения, приходить к максимально объективизированному выводу; отражающая меру его свободы, ответственности, гуманности, жизнетворчества» [3, с. 28].

Что касается показателей степени сформированности критического мышления студентов, то автор выделяет три основных компонента:

- мотивационный, который проявляется в наличии познавательных мотивов обучения, деятельностном отношении к критическому мышлению;

- когнитивный, предполагающий наличие знаний базовых психолого-педагогических категорий, способов познания, исследовательской деятельности;

- деятельностный, когда студент способен подвергнуть сомнению степень обоснованности суждений, понимать основную идею автора, формулировать и проверять гипотезу, способность концентрировать информацию в тезис, цитату, формулировку, сообщение; аргументированно доказывать и опровергать; рефлексировать свою деятельность; поддерживать диалог, вступать в дискуссию, признавать ценность высказывания другого [3, с. 33].

Следует отметить, что в работе мы исходили из подхода И.А. Мороченковой к оценке критического мышления студентов.

Одной из эффективных технологий формирования критического мышления студентов являются «Дебаты», поскольку они представляют собой опыт осмысленной деятельности, где надо подходить к вопросу с различных точек зрения, ставить цели, определять результаты, решать проблемы. Положитель-

ными сторонами дебатов являются формирование умения концентрироваться на сути проблемы, умения извлекать и обрабатывать информацию, умение четко выражать свои мысли. Кроме того, дебаты являются важным механизмом приобщения к общественной жизни общества и инструментом развития принятия решения у студентов. Дебаты учат быстро ориентироваться, оценивать информацию и принимать решение в нестандартных ситуациях, формируют умение отстаивать свою позицию, вести толерантный диалог. Все это в целом способствует расширению общекультурного кругозора, развитию интереса к учебе, формированию мотивации обучения.

Вместе с тем следует заметить, что студенты вуза не всегда готовы прислушаться к мнению других и тактично отстаивать свое, слышать другого человека и правильно понимать и принимать его доводы, возражать по существу. В то же время, это те качества, которые необходимы человеку в его профессиональной деятельности.

Дебаты как развивающую образовательную технологию рассматривал Л.А. Турик; использование методики дебатов при изучении права анализируется в работе О.К. Ходаева; использование технологии «Дебаты» на уроках права описаны О.Л. Петренко.

Целью нашей работы было выявление и апробация организационно-педагогических условий применения технологии «Дебаты» при преподавании правовых дисциплин, которые способствовали бы развитию критического мышления студентов вуза.

Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Общий объем выборки составил 28 человек.

Для изучения критического мышления мы использовали экспертную оценку педагогов и анкетирование студентов и преподавателей, где критерии оценки разделены на три группы: оценка мотивации обучения и ориентации на учебную и исследовательскую деятельность; оценка знаний базовых правовых категорий, способов познавательной деятельности; оценка умений использо-

вать полученные знания в учебно-профессиональной деятельности при анализе различных отраслей права, разделов и тем.

Обобщив полученные в процессе исследования данные, выявили, что большую часть студентов (58,14%) отличает невысокий уровень сформированности критического мышления.Группе с низким уровнем (14,28%) присуща слабая выраженность учебно-познавательных мотивов, они находятся на нижних ступенях иерархии, а первые места занимают коммуникативные мотивы, мотивы избегания, престижа; знания по правовым дисциплинам отрывочны и бессистемны, студенты не владеют многими операциями критического мышления.

У 37,1% познавательные мотивы ситуативные и зависят от различных внешних факторов, так же как и отношение к исследовательской деятельности и самому критическому мышлению. Кроме этого, наблюдается недостаточная осознанность выполняемых действий, скудность их применения и слабое разнообразие.

У испытуемых со средним уровнем познавательного интереса (34,04%) учебно-познавательные и профессиональные мотивы занимают средние позиции в общей иерархии; сосредоточенность, интеллектуальная активность проявляется только при изучении отдельных, наиболее интересных тем, наблюдается отвлекаемость в работе; готовность к самостоятельной работе проявляется ситуативно, имеются недостатки в самоорганизации деятельности, отсутствуют ее отдельные компоненты; решения принимаются после советов и консультаций с другими.

Полученные данные послужили основанием для проведения работы по развитию критического мышления с помощью технологии «Дебаты» при изучении права.

Нами была разработана программа, цель которой состояла в формировании и развитии критического мышления студентов вуза в процессе изучения правовых дисциплин.

Вся работа строилась по пяти основным блоками:

- первый блок – подготовительный, который был направлен на оценку умения студентов вести дискуссию, на развитие умений задавать проблемные вопросы, рефлексировать свою деятельность;

- второй блок – теоретический, имел своей целью погружение студентов в теорию ведения дискуссии, пояснение ее специфики и особенностей ведения, знакомство с критериями оценки выступлений;

- третий блок предполагал отработку навыков работы с текстом, выделения в нем основной мысли, ключевых тезисов, умения находить достоинства и недостатки изучаемой темы и т.п.;

- четвертый блок – непосредственное проведение дебатов, когда между участниками происходит обмен мнениями по обсуждаемой проблеме, их основная цель – убедить аудиторию в правильности выбранной позиции;

- пятый блок – обсуждение результатов дискуссии, анализ успешности выполненной работы всеми участниками.

В качестве вариантов дебатов студентам была предложена следующая тематика: «Излишние ограничения порождают правонарушение»; «Коррупция ведет к стабильности», «Мажоритарная система выборов более справедливая, чем пропорциональная», «Несовершеннолетний имеет право подать в суд на родителей», «Англосаксонская система права лучше, чем романо-германская», «Родители должны нести ответственность за преступления своих детей», «На государственном предприятии работать лучше, чем на частном», «Коллективный договор гарантирует работнику защиту своих прав», Забастовка один из самых лучших способов защиты своих прав», «Человек сам лучше любого правительства знает, что ему нужно »(Милль) и другие.

Для завершения работы мы выбрали тему дебатов «Права студента в современной России».

Повторное исследование показателей критического мышления позволило нам оценить эффективность проделанной работы.

Обобщив полученные данные на этапе контрольного эксперимента, мы пришли к следующим результатам: низкий уровень критического мышления

был выявлен у 4,76% студентов. Это означает, что студентов со слабой выраженностью учебно-познавательных мотивов, отрывочными и бессистемными знаниями по правовым дисциплинам, не владеющих многими операциями критического мышления, стало существенно меньше. Только у 23,8% познавательные мотивы ситуативные и зависят от различных внешних факторов, так же как и отношение к исследовательской деятельности и самому критическому мышлению.

Испытуемых со средним уровнем познавательного интереса (46,16%) можно охарактеризовать следующим образом: учебно-познавательные и профессиональные мотивы занимают средние позиции в общей иерархии; сосредоточенность проявляется только при изучении отдельных, наиболее интересных тем, проявляется отвлекаемость в работе; интеллектуальная активность наблюдается так же при изучении тем, которые студенту наиболее интересны; готовность к самостоятельной работе проявляется ситуативно, имеются недостатки в самоорганизации деятельности, отсутствуют ее отдельные компоненты; решения принимаются после советов и консультаций с другими.

Полученные данные говорят о том, что разработанная программа, направленная на реализацию технологии «Дебаты» для развития критического мышления студентов в процессе изучения правовых дисциплин, показала свою эффективность.

Анализ проведенной работы по формированию критического мышления студентов в процессе изучения права с применением технологии «Дебаты» показал, что ключевыми педагогическими условиями реализации данной технологии являются: включение технологии дебаты в правовые курсы как обязательной формы обучения; последовательное освоение технологии студентами под руководством преподавателя; создание такой атмосферы в группе, в которой студент не постеснялся бы высказывать свое мнение; соблюдение основных принципов проведения дебатов; тщательная подготовка педагога к их проведению.

Таким образом, критическое мышление студентов представляет собой интегративное качество личности, развивающееся по мотивационно-ценностному, когнитивному и деятельностному критерию и открывающее субъекту возможность выхода за пределы заданных отношений и сформированных связей. Дебаты выступают средством, адекватным компетентностному подходу в образовании. Они не только позволяют развивать критическое мышление, но и учат быстро ориентироваться, оценивать информацию и принимать решение в нестандартных ситуациях, формируют умение отстаивать свою позицию, вести толерантный диалог.

Литература

1. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. М. : Народное образование, 1999. 208 с.
2. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова М. : Педагогика, 1981. 200 с.
3. Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / Ирина Александровна Мороченкова. Дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Оренбург, 2004. 180 с.
4. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / СПб. : Питер, 2000. 240 с.

ЦЕННОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ В РАКУРСЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Брагина Юлия Владимировна
Соискатель кафедры психологии образования и профессионального развития ФГБОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: yulya.bragina.80@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются ценностно-профессиональные ориентации студентов металлургического колледжа, обучающихся на рабочие специальности, и представителей рабочих профессий металлургического предприятия с позиции личностно-деятельностного подхода в образовании; приведены качественные результаты экспериментального исследования рабочей молодежи; даны рекомендации по развитию ценностно-профессиональных ориентаций рабочей молодежи на разных стадиях профессионального становления.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностно-профессиональные ориентации, профессия, рабочий, рабочая молодежь.

В настоящее время в непростой политической и экономической ситуации современной России актуальным является острый дефицит высококвалифицированных рабочих кадров. При выборе будущей профессии молодое поколение

руководствуется навеянными обществом ценностными ориентациями и не желает посвящать свою трудовую деятельность рабочим профессиям. Поэтому чрезвычайно важно повысить престиж и популярность рабочей профессии в глазах молодежи со стороны государственной и общественной политики, изменить у них внутреннюю оценку своего рабочего труда, а также свою социальную значимость как рабочего человека, что должно привести к пересмотру в обществе профессиональных ценностей рабочей молодежи и убежденности в необходимости и нужности рабочего труда.

Согласно научным исследованиям профессиональные ценности имеют огромное значение в формировании личности работника, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, определяют его установки и мотивацию в профессиональной деятельности [2].

Отечественные психологические школы рассматривали ценности в различных аспектах изучения личности. А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. исследовали личность с позиции анализа мотивов и поступков отдельной личности и субъекта как высшего уровня развития личности. В.Н. Мясищев указывал, что центральное место занимает изучение психологических отношений личности, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов рассматривали личность в связи с общением, психологи Д.Н. Узнадзе и А.С. Прангишвили изучали личность в связи с установками.

Во всех концепциях личности отечественных психологов выделяется одна из личностных характеристик – это направленность. Научные школы изучают направленность в различных аспектах. Например, у Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова – это «основная жизненная направленность», у С.Р. Рубинштейна - это «динамическая тенденция», у А.И. Божович – «жизненная позиция», у А.Н. Леонтьева - «смыслообразующий мотив», у Братуся Б.С. – «смысловые ценности», у В.Н. Мясищева – «доминирующие отношения». Отсюда следует, что личность рассматривается в тесной связи с социальной средой и обществом.

Исследования проблемы ценностей и ценностных ориентаций в отечест-

венной психологи позволяют выявить их особенности:

- ценностные ориентации являются значимыми смыслами личности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев),

- ценностные ориентации – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни (Б.С. Братусь),

- ценностные ориентации представляют собой компонент направленности личности, характеризующий ее социальную активность (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов).

Таким образом, ценностные ориентации – это смыслообразующий отрефлексированный личностью вектор в ее развитии, который характеризуется индивидуальным отношением человека к ценностям общества, а также направляет ее социальную активность.

С позиций личностно-деятельностного подхода в образовании (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) ведущая деятельность на стадии профессиональной подготовки обеспечивает обучение, становление мировоззрения и ценностных ориентаций. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, ценности, цели, его неповторимый психологический склад, студент как личность. Деятельностный же компонент предполагает также многосторонние предпосылки для формирования активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо [6]. По-мнению А.К. Марковой, учитываются как индивидуально-психологические особенности, так и формирование и развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик, ценностных ориентаций и др. [5].

Следовательно, ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

В таком аспекте ценностные ориентации неизбежно становятся сферой ин-

тересов психолого-педагогической науки. В этом ключе мы и рассматриваем данный феномен в нашей статье.

Резюмируя все вышеизложенное можно утверждать, что ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам личности, в том числе в отношении выбора профессии и дальнейшей профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиологический аспект ценностей, ценностных ориентаций необходимо дать определения понятиям «профессия», «ценностно-профессиональные ориентации», «рабочий» и «рабочая молодежь».

В профессиоведческой литературе наиболее распространено следующее понятие «профессия» - это занятие, требующее специальной подготовки, которое человек практикует регулярно и которое служит ему источником средств к существованию [3, 10].

Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой трактует понятие «рабочий» как человека, который профессионально занимается производственным трудом и принадлежит к рабочему классу.

Социологический словарь определяет «рабочего» как работника предприятия преимущественно физического труда, непосредственно занятого созданием материальных ценностей и деятельностью по оказанию производственных услуг.

Согласно мнению В.А. Лукова, молодёжь – это социальная группа, «которую составляют люди, осваивающие и присваивающие социальную субъектность, имеющие социальный статус молодых и являющиеся по самоидентификации молодыми, а также разделяющие распространенные в этой социальной группе тезаурусы и выражающие и отражающие их символический и предметный мир» [4].

В зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 14 до 30 лет и обычно делятся на три группы:

младшая – до 18 лет (подростковый возраст), средняя – 18 – 24 года (юность), старшая – 25 – 30 лет (молодость).

Тем самым, «рабочую молодежь» мы определили как специалистов рабочих профессий в возрасте от 15 до 30 лет, занятых производственным трудом.

Анализируя работы В.В. Аладьиной, А.Н. Каминской, А.Н. Кошелевой, Т.В. Михайловой и других ученых, изучающих ценностно-профессиональную сферу представителей различных профессий, а также опираясь на результаты нашей исследовательской работы [1], мы выдвинули следующее определение ценностно-профессиональных ориентаций: это интегральная структура ценностей, которая формируется и развивается личностью в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности и направлена на самореализацию, успешное профессиональное будущее, социальную ответственность и престиж профессии.

Анализ литературы позволил выделить содержание ценностно-профессиональных ориентаций, которое состоит из четырех компонентов: ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, профессиональные ценности и самоотношение (Таблица 1).

Таблица 1. Содержание ценностно-профессиональных ориентаций (ЦПО)

Основные компоненты	**Характеристика**
Ценностные ориентации	Психологической основой является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, которые участвуют в создании направленности личности и выражают ее социально-детерминированные отношение к действительности, в том числе к конкретной профессии. Ценностные ориентации – система, в которой профессия занимает приоритетное место.
Смысложизненные ориентации	Представляют собой результат осознания личностью целей и смысла собственной жизни, обеспечивая моральную устойчивость и психологическую готовность к самым сложным моментам профессионального пути.
Профессиональные ценности	Присваиваются индивидом с момента выбора профессии, в процессе овладения ей и далее в течение всей трудовой деятельности.
Самоотношение	Устойчивое самоотношение возникает, когда человек становится способным к рефлексии, осознанию собственной системы ценностей, оценке имеющегося и вновь усваиваемого ценностного содержания. Самотоотношение подразумевает управление человека своим поведением в профессии.

Анализируя ряд современных исследований ценностных ориентаций различных профессиональных групп, мы пришли к выводу о том, что при организации исследования следует исходить из того, что наиболее интересны особенности формирования и развития молодежи и ее ценностно-профессиональных ориентаций на первых стадиях вхождения человека в профессию, а также в периоды, когда наступает становление специалиста и профессионала. Именно в начале профессиональной жизни в процессе учебно-профессиональной деятельности происходит усвоение личностью норм и ценностей общества, к которому она принадлежит.

Участниками исследования стали 223 человека. Это студенты Первоуральского металлургического колледжа, обучающиеся на рабочие специальности, и представители рабочих профессий одного из трубных заводов Свердловской области (Таблица 2).

Таблица 2. Распределение выборки рабочей молодежи по возрасту

Стадия профессионального становления	Количество человек (%)			Всего, чел. (%)
	До 18 лет	18 – 25 лет	26 – 30 лет	
Проф.подготовка - студенты (стаж 0 лет)	76 (34, 1)	24 (10, 75)	-	100 (44, 84)
Проф.адаптация – рабочие (стаж от 0 до 3 лет)	-	46 (20, 6)	-	46 (20, 63)
Первич. профес-ция - рабочие (стаж от 3 до 5 лет)	-	29 (12, 99)	8 (3,6)	37 (16, 59)

В процессе эмпирического исследования [1] проверялось следующее положение гипотезы: содержание и структура ценностно-профессиональных ориентаций рабочей молодежи имеют свои особенности, обусловленные различиями ведущей деятельности на разных стадиях профессионального становления.

Испытуемым предлагалось заполнить ряд опросников: «Ценностные ориентации» М. Рокича; ОТеЦ (опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина); тест СЖО (смысложизненных ориентаций) Дж. Крамбо, Л. Махолика, адаптированный Д. А. Леонтьевым; методика «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности»» Е. М. Фанталовой в адаптации А. А. Шарова для измерения

профессиональных ценностей; тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев).

В результате эмпирического исследования можно констатировать, что структура ценностно-профессиональных ориентаций рабочей молодежи на разных стадиях профессионального становления носит изменчивый характер в связи со сменой ведущей деятельности, а также носит разное содержание. Для студентов металлургического колледжа на стадии профессиональной подготовки в профессиональном становлении рабочей молодежи характерна структура ценностно-профессиональных ориентаций, состоящая из шести компонентов (профессиональная самореализация, осмысленность жизни, самоутверждение и нравственные ценности, индивидуалистические ценности, самодостаточность, основные терминальные ценности и смысложизненные ориентации). Рабочую молодежь на стадиях профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации характеризует структура ценностно-профессиональных ориентаций, состоящая из девяти компонентов (самореализация, жизненные цели, эмпатийность, самоэффективность, корпоративность, самоутверждение в группе, сверхнормативная профессиональная активность личности, личностно-профессиональный статус, социальный престиж профессии.).

Несмотря на то, что некоторые показатели ценностно-профессиональных ориентаций имеют высокую значимость для респондентов, результаты экспериментального исследования позволяют говорить, что обобщенный образ современной рабочей молодежи характеризует ее как людей «плывущих по течению», «живущих одним днем» и рассматривающих свою профессиональную деятельность как средство существования в этой жизни, лишенных стремлений к профессиональному росту, самообразованию, саморазвитию в профессии. Поэтому рабочая молодежь нуждается в дополнительных мерах по развитию ценностно-профессиональных ориентаций в период профессиональной подготовки и на этапах дальнейшего профессионального становления.

Данные, указывающие на разную структуру ценностно-профессиональных ориентаций рабочей молодежи на разных стадиях профессионального станов-

ления, были использованы для разработки различных программ по развитию ценностно-профессиональных ориентаций рабочей молодежи, обучающейся на рабочие профессии в металлургическом колледже на стадии профессиональной подготовки и рабочей молодежи металлургического предприятия на стадиях профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации.

Ценностно-профессиональные ориентации рабочей молодежи на стадии профессиональной подготовки в образовательном учреждении эффективнее всего развивать посредством тематических семинаров и психологических тренингов, включающих различные упражнения, психогимнастику, деловые игры, проекты, направленные на развитие психологических характеристик ценностно-профессиональных ориентаций, а также использовать технологию форсайт; на стадии профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации рабочей молодежи в развитии ценностно-профессиональных ориентаций эффективно использовать технологию наставничества на производстве.

Литература

1. *Брагина Ю. В.* Ценностно-профессиональные ориентации рабочих на разных стадиях профессионального становления / Ю. В. Брагина // Образование и наука. 2016. № 6. С. 75 – 96.

2. *Гузич М.Э.* Развитие ценностных профессиональных ориентаций студентов // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1. С. 34–39.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. / Э.Ф. Зеер. М.: Академия, 2009. 240 с.

4. *Луков В.А.* Тезаурусная концепция молодежи / Вал. А. Луков // II Всероссийский социологический конгресс. М., 2003. С. 71 – 72.

5. *Маркова А.К.* Психология обучения подростка / А.К. Маркова. М.: Знание, 1975. 64 с.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2007. 713 с.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Быкова Елена Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск
elbykova80@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования инновационной деятельности обучающихся, приобретающая всё большую актуальность; подчёркивается необходимость формирования всех ее структурных компонентов: целей, мотивов, ключевых действий и операций, действий контроля и оценки; сформулирован ряд положений применения

системно-деятельностного подхода к разработке проблемы формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности.
Ключевые слова: инновационная деятельность, системно-деятельностный подход, готовность к инновационной деятельности.

Парадигма деятельности является тем направлением отечественной психологии, в рамках которого получили своё развитие идеи о сущности, строении, функциях и закономерностях функционирования человека как её носителя (субъекта) в совместной и индивидуальной деятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин, В.Д. Шадриков и др.).

Исследование инновационной деятельности обучающихся позволяет теоретически обосновать и выработать стратегию развития готовности её к выполнению, выделить закономерности освоения, психологические механизмы и принципы в системно-деятельностной парадигме.

Необходимость создания концепции инновационной деятельности усматривается нами, прежде всего в важности оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса, преодоления барьеров, связанных с проявлением самостоятельности и активности обучающихся в новых, творческих видах деятельности.

С нашей точки зрения, тот факт, что обучающиеся с низким творческим потенциалом, недостаточно развитой саморегуляцией, уверенностью в собственных силах, целеустремлённостью, мотивацией познавательной деятельности обладают меньшими шансами достичь высоких результатов в инновационной деятельности и стать конкурентоспособными на рынке труда после окончания школы и ВУЗа, чем дети, достаточно рано начинающие проявлять интеллектуальную активность, любознательность, потребность в достижении успеха и целеустремлённость, не означает, что первые не будут испытывать проблемы в достижении успеха в будущем.

Опора на ряд исследований, посвященных психологии внедрения нововведений (Н. И. Лапин, В. Ф. Галыгин, Е. Т. Гребнев, А. И. Пригожин, Н. А. Ильина, О. С. Советова, зарубежные исследователи – К. Денис, П. Друкер, Т. Пи-

терс, Р. Уотермен, Н. Тичи, М. Деванна) и вопросов инновационной деятельности (Г. М. Андреева, В. И. Антонюк, В. И. Белоусов, В. В. Бессоненко, В. Ф. Галыгин, Ф. Генов, Г. А. Моченов, Г. И. Максимов, Л. И Подлесная, А. Л. Свенцицкий и др.) и инновационного поведения (Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева) позволила обнаружить, что при существующих равных условиях деятельности организации или учреждения возможно сформировать готовность к инновационной деятельности и желание ею заниматься. Необходима только достаточная стимуляция внешних и внутренних факторов, обеспечивающих инновационную активность.

В связи с вышесказанным, достаточно создать ряд необходимых психолого-педагогических условий обучения и воспитания для формирования готовности к инновационной деятельности обучающихся, чтобы повысить способность обучающихся к самостоятельной, целеустремлённой, активной, творческой деятельности, направленной на создание нового инновационного продукта. При этом необходимо сформировать все её компоненты с учётом закономерностей и психологических механизмов, её регулирующих.

Эти данные расцениваются нами как важнейшая практическая предпосылка для проведения психолого-педагогического исследования, направленного непосредственно на изменение условий среды, стимуляцию внутренней активности учащихся, развитие соответствующих личностных качеств и готовности к инновационной деятельности. Неправомерно, однако, переносить эти результаты на все случаи, поскольку они нуждаются в специальном исследовании. Прежде всего, необходимо проверить их достоверность для различных образовательных учреждений и детей. Кроме того, нельзя игнорировать то, что успехи в инновационной деятельности обучающихся связаны с деятельностью педагогического состава образовательного учреждения, его инновационной направленностью, желанием и потребностью педагогов к развитию у обучающихся навыков инновационного поведения и инновационной готовности. Огромную роль играют также личностные качества и способности учащихся, а также имеющийся уровень интеллектуального развития.

Таким образом, результат формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности не может быть одинаков и варьируется в зависимости от психолого-педагогических условий их обучения и воспитания, влияния различных внешних факторов, а также внутренних – способностей, интересов, личностных характеристик и потребностей ребенка и т.д. Отсюда следует важный педагогический вывод: процесс формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности возможен только при условии проведения точных психолого-педагогических исследований.

Задача выделения психологических оснований инновационной деятельности обучающихся связана с раскрытием системы её теоретических начал. Необходимым является рассмотрение понятий «инновационная деятельность обучающихся» с точки зрения системно-деятельностного подхода, что даёт возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к его комплексному изучению (П.Я. Гальперин, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Формулировка «инновационная деятельность обучающихся» редко используется как педагогами, так и психологами. Чаще всего понятие «инновационная деятельность» рассматривается по отношению к деятельности образовательной организации в целом (Н.М. Анисимов, А.С. Ахнезер, В.Б Беспалько, В.Е. Гурман, А.А. Деркач, Н.А. Морева) и к деятельности педагога (Е.А. Шмелёва, И.Б. Авакян, И.Е. Пискарева В. И. Горовая, А.Ф. Балакирев и др.).

Возможная причина избегания формулировки «инновационная деятельность обучающихся» кроется в ее практическом исполнении, а именно в сложности предоставления конечного продукта инновационной деятельности, выделении способов её осуществления обучающимися, поскольку этимологически данное понятие уходит корнями в экономическую теорию и рассматривается, прежде всего, как деятельность предприятий и организаций, а затем уже как деятельность человека (Н.И. Лапин, В.Г. Суворнина, А.А. Мешков, В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, А.И. Пригожин, В.А. Сластёнин и др.).

Однако, как показал проведенный теоретический анализ, результаты экспериментальных исследований, включение в инновационную деятельность охватывает сегодня не только педагогов образовательной организации, но и обучающихся. И это становится целью государственной образовательной политики.

Важно установить, как в процессе обучения и воспитания складывается система формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности, инновационному поведению, как происходит формирование инновационного потенциала личности, каковы механизмы регулирования инновационной деятельности, принципы и закономерности её осуществления, её структура и динамика, зависимость от деятельности педагогического состава и среды образовательного учреждения. Необходим анализ структуры готовности к инновационной деятельности обучающихся, уточнение её компонентов и содержания каждого из структурных образований, их взаимосвязи, а также системные аспекты деятельности. Результатом должно стать построение модели готовности к инновационной деятельности обучающихся, разработка психолого-педагогической технологии её формирования.

В отечественной психологии концепция деятельности рассматривается в классических трудах А. Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Е.Б. Старовойтенко, Г.В. Суходольского и других. Общие положения о деятельности, ее сущности и структуре разработаы в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, концепции системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова.

Применительно к системе образования системно-деятельностный подход рассматривается как переход от знаниевой к деятельностной парадигме в обучении, что предполагает системное включение детей в учебно-познавательную деятельность, при этом деятельность - это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. При системно-деятельностном подходе в об-

разовании приоритет отдается активной познавательной деятельности учащегося. Она как раз и является основой поведения в инновационной деятельности.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Именно это создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей и формирования готовности к инновационной деятельности.

Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

Формирование любой деятельности на основе её общественной организации оказывается возможным в результате взаимодействия внешних и внутренних факторов (А.К. Абульханова-Славская). Взаимоотношения индивидов в деятельности создает качественно иного субъекта (обучающегося), когда требуемый результат может быть достигнут только объединенными усилиями нескольких людей. Коренную особенность деятельности как человеческой формы активности, как указывает А.К. Абульханова-Славская, составляет то,что «..ее субъектом всегда бывает некоторая совокупность непосредственно кооперированных или опосредствованно связанных общественными отношениями индивидов. Вне этих связей любая активность единичного индивида деятельностью не становится. Поэтому, необходимыми предпосылками формирования субъекта деятельности являются сами люди и объединяющая их система организации» [1, С. 24]. Только во взаимодействии с другими происходит развитие способности к самоорганизации, саморегуляции деятельности. Иными словами,индивид научается вступать в совместную деятельность наилучшим образом с точки зрения мобилизации своих возможностей и ресурсов.

Таким образом, технологии реализации системно-деятельностного подхода в образовании, к которым относятся информационные и коммуникативные технологии, технологии создания и решения учебных ситуаций, актуальных для изучения окружающего мира, технологии реализации проектной деятельности;

технологии уровневой дифференциации обучения создают благоприятные условия для подготовки учащегося к инновационной деятельности. Всё это происходит в тесном сотрудничестве с педагогом, являющимся для ребёнка наставником, направляющим и мотивирующим его на осуществление действий, подкрепляющим его поведение.

В системно-деятельностном подходе учащемуся отводится роль исследователя, способного проявлять самостоятельность мышления, анализировать, связно высказываться, строить гипотезы и отстаивать свою точку зрения, имеющего представление о границах собственного знания и незнания.

Системно-деятельностный подход позволяет объективно изучить и описать микроструктуры, увидеть основу формирования у учащихся готовности к инновационной деятельности. Он дает возможность, интегрируя два методологических направления, глубоко проанализировать и структурировать изучаемый феномен.

Только системный подход к деятельности вообще и к психической в частности дает возможность понять открытость психики, ее способность к совершенствованию даже тогда, когда речь идет о решении традиционных, нетворческих задач [1]. Применительно же к инновационной деятельности этот вопрос остаётся одним из наиболее актуальных.

Исходя из предложенного Б.Ф. Ломовым системного подхода, мы рассмотрим два основных методологических принципа. Первый может быть назван принципом саморегуляции, второй, более конкретный, фиксирует взаимосвязанность особенностей психической регуляции с временно-пространственными характеристиками деятельности [4].

Деятельностный подход– это методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности (М.Я. Басов). Подход предполагает выделение таких единиц анализа, которые бы не позволяли исследователю утрачивать специфику деятельности (Л.С. Выготский).

Согласно замыслу Л.С. Выготского, развитие ребенка (его личности и деятельности) сводится к культурному развитию. Поэтому роль взрослого раз и навсегда

была сведена этой культурологической теорией к роли проводника в усвоении знаний и способов действий. Выготский говорит и пишет об общении, тем самым признавая «роль» взрослого в формировании активности ребенка посредством организации совместной жизни и деятельности [2].

Итак, в качестве основы изучения инновационной деятельности был взят взгляд представителей деятельностного подхода, а так же общие позиции системного подхода.

Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие [3].

А.Н. Леонтьев утверждает, что действия человека предполагают наличие мотива и цели; они также имеет тот или иной способ выполнения. Цель как регулятор деятельности – это идеальный, или мысленно представляемый, её результат: то, чего реально нет, но что должно быть получено в итоге деятельности [3]. Это стержневые компоненты, вокруг которых формируются многообразные варианты поведения, стилевые стратегии, обусловленные личностными и социальными задачами. Полноценное осуществление деятельности предполагает реализацию всех её компонентов.

Описанный порядок представляет собой систему, где каждый последующий элемент, связан с предыдущим и имеет характер обусловливания.

Готовность к инновационной деятельности как сложное психологическое образование имеет определенную структуру. Компонентная структура является одной из ведущих характеристик в контексте системного анализа. Принципиальным связующим компонентом между свойствами целого объекта и свойствами его частей, как компонентов системы, выступает комплексное взаимодействие компонентов (В. И. Степанский, А. К. Осницкий) [5]. Под структурой здесь понимается совокупность межкомпонентных функциональных связей, которые объединяют компоненты в единое целое.

Применение системно-деятельностного подхода к разработке проблемы формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности позволил выделить ряд положений.

В каких бы условиях и формах не протекала деятельность человека, она не может рассматриваться вне общественных отношений, вне жизни общества. Деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах [3]. Следовательно, инновационную деятельность можно рассматривать как систему взаимодействия учащегося с миром вещей, людей и обстоятельств. Образовательное пространство, семья, общество, малые группы, государство выступают внешними регуляторами инновационного поведения;

- инновационная деятельность обучающихся - это особый вид деятельности, состоящей из трех структурных компонентов: мотивационно-потребностного, исполнительного и контрольно-оценочного;

- концепцию инновационной деятельности обучающихся целесообразно строить с точки зрения системно-деятельностного подхода, поскольку знание структуры и особенностей организации деятельности дает возможность разработки моделей формирования готовности к инновационной деятельности;

- концепция находит свое отражение при анализе содержания компонентов психологической структуры инновационной деятельности, следовательно, возможна разработка модели формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности и инновационному поведению.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Просвещение, 1980. 480 с.

2. *Выготский, Л.С*. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1991. 480 с.

3. *Леонтьев А.Н*. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М. : Смысл : Академия, 2004. 352 с.

4. *Ломов Б.Ф*. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. М. : Наука, 1999. 350 с.

5. *Степанский В.И*. Зависимость времени реакции человека от структуры прогноза в вероятностно-детерминированной среде / В.И. Степанский, А.К. Осницкий // Вероятно-

стное прогнозирование в деятельности человека / Акад. наук СССР, Ин-т психологии ; под ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. М. : Наука, 1977. С.273-279.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ КАК УСПЕХ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ

Вартанян Арам Саркисович,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г.Сургут
E-mail: aram_v@bk.ru

Аннотация: статья знакомит с критериями качества подготовки вожатых, занимающихся организацией отдыха детей и подростков в летнее время. Особое внимание уделяется образовательной составляющей во время пребывания детей и подростков в лагере.

Ключевые слова: летний отдых, оздоровление, детский лагерь, качество подготовки, мероприятия, критерии, образовательный процесс.

В профессиональной педагогической среде определение специфики деятельности детских учреждений отдыха окончательно не сложилось. Однако понимание того, что детский лагерь является самостоятельной нишей образовательного пространства, ни у кого сомнения не вызывает.

Летний лагерь – это прежде всего контролируемая программа не только коллективного отдыха и оздоровления для детей и подростков, как принято считать, но это ещё и программа образовательного или культурного развития, что подтверждает практическая работа большинства летних лагерей, в том числе и в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

Связано это, в первую очередь с тем, что лагерь имеет возможность в комплексе осуществлять реабилитационную и воспитательную работу на основе как медицинских, так и педагогических технологий, восстанавливать физическое, психологическое и духовно-нравственное здоровье ребят всеми имеющимися средствами.

Мы давно пришли к убеждению, что время, проведенное ребенком в лагере, – не только непрерывный воспитательный процесс, но в большей степени и образовательный, в который ребенок включается в силу своих способностей, потребностей, возможностей и интересов.

В этой связи вопрос качественной подготовки педагогических кадров детского летнего лагеря становится все более актуальным, особенно когда речь идет о вожатых.

Научить ребят жить в коллективе, научить слушать, слышать, договариваться, ставить и добиваться собственных целей, развить самостоятельность, нравственные качества, чувство ответственности, творческие способности, развить у них организаторские навыки, мотивировать к личностному и коллективному росту – вот главные задачи, которые мы формулируем для вожатых. На решение этих задач направлена теоретическая и основная практическая часть методической работы, проводимой на кафедре, так как мы уверены, что две трети успеха реализации программы смены в лагере напрямую зависят от работы вожатого.

Так как основная сфера деятельности вожатого предполагает непосредственное взаимодействие с детьми и подростками, то первоочередная обязанность вожатого в условиях детского лагеря – быть гарантом соблюдения прав юных граждан Российской Федерации. Действительно, вожатый находится ближе всех к ребенку, и эффективность индивидуальной работы напрямую зависит от него. Именно от вожатых зависит микроклимат как в отряде, так и в лагере, о проблемах и огорчениях ребенка вожатый узнает первым, через вожатого же осуществляется обратная связь с ребенком.

Поэтому нам принципиально важно понимать, насколько вожатый готов включиться в педагогический процесс детского лагеря и насколько он осознает свою значимость. Эти и другие первостепенные и ежедневно возникающие вопросы во время работы лагерной смены мы стараемся проработать во время проведения подготовительной практики в университете, на лекциях, семинарских занятиях.

Каждый вожатый детского лагеря должен осознавать, что результат воспитания и оздоровления может быть достигнут только при объединении усилий, что его педагогическая деятельность по реализации этих задач не может быть реализована автономно. Необходимо за короткий срок привести ребят к

осознанию коллективной деятельности, к позиции сознательно вырабатывать цели, выстраивать перспективы коллективной жизни, нормы, правила отношений. Включая такого рода вопросы и задания в программу проведения мастер-классов и в практическую часть, мы учим студентов, будущих вожатых, находить ответы на возникающие проблемы, выстраивать необходимые отношения, искать и предлагать правильный выход из создавшейся ситуации и т.д.

Исходя из опыта работы по подготовке вожатских кадров и сотрудничества со многими детскими лагерями страны, можно констатировать, что критерий отбора вожатого у каждого руководителя лагеря свой. Как правило, директор детского лагеря при подборе вожатых руководствуется следующим:

- возраст претендента;

- наличие педагогического образования;

- наличие опыта работы с детьми в целом и конкретного опыта работы в системе детских лагерей;

- внешность будущего вожатого.

На вопрос «Какое основное требование Вы предъявляете к вожатому?», мой учитель, директор лагеря со стажем Надежда Александровна Морозова ответила сразу: «Вожатый должен уметь бегать!». «Бегать» - значит успевать, принимать решения и предвидеть последствия, «быть на одной волне с детьми», при этом понимая свою воспитательную миссию, обладать мастерством, позволяющим учить ребят, воспитывать в них гражданскую позицию.

Как и по каким критериям оценить мастерство? Качество мастерства вожатого определяют дети! В мастерстве проверяется весь жизненный опыт: речь вожатого, его умение убеждать, творческая одаренность и юмор, спортивность и креативность, доброта и внимательность и многое другое. Недостаточно «дать вожатому в руки» интересные сценарии и игры, научить его алгоритму вечерних огоньков или шоу-программ, главное в работе с детьми – душевность, любовь к детям, харизма, человечность, поэтому при планировании и проведении предварительной работы в университете по подготовке вожатых для летних детских лагерей мы обязательно учитываем эти критерии.

Любая деятельность, а педагогическая тем более – не самоцель,а средство, при помощи которого формируются отношения и нравственные ценности. Главная задача в работе вожатого не набор мероприятий, а складывающиеся отношения.

Исходя из этого, вожатый, на наш взгляд, должен строить свою работу, ориентируясь на следующие принципы организации жизнедеятельности лагеря:

- признание периода детства как самоценного этапа жизни ребенка;
- адекватность воспитательной системы лагеря системе социальных отношений;
- целостный подход к развитию личности ребенка;
- развивающий характер деятельности в лагере;
- дифференцированный подход к включению детей в деятельность лагеря;
- преемственность, систематичность и последовательность в организации деятельности лагеря и детских объединений.

Литература

1. Вартанян А.С. Условия успешной подготовки вожатых к организации отдыха детей. // Материалы международной конференции «Современные подходы к организации летнего отдыха детей». Болгария, Китен, 2004. С 6-8.
2. Вартанян А.С. Концептуальный подход к воспитательной работе со студентами вуза. // Воспитательная работа в вузах Западной Сибири: современное состояние, перспективы. Материалы конференции. Нижневартовск, 2005. С.10-11.
3. Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2018 г. N 840н. http://fgosvo.ru/news/4/3955.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЯ НА ТЕМУ «РОЛЬ СЕМЬИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ»

Гагай Валентина Васильевна
Доктор психологических наук, профессор,
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут. E-mail: vgagay@mail.ru

Аннотация: В статье представлена методическая разработка занятия в форме дискуссии с использованием приемов фасилитации, которое может быть использовано в процессе подготовки студентов-психологов к профилактической и просветительской работе в области духовно-нравственного воспитания детей и подростков.

Ключевые слова: Духовно-нравственное воспитание, семейные ценности, семья, кризис семьи, фасилитация.

Духовно- нравственное воспитание молодого поколения - это требование современного общества к родителям, педагогам и всем тем, кто имеет отношение к воспитанию детей и молодежи. Однако, как показывает практика и современные исследования [1, 2], существуют многочисленные проблемы в сфере духовно-нравственного развития молодежи: распространение агрессии и насилия в молодежной среде, случаи экстремизма, отказ от создания семьи и предпочтение гражданского брака (сожительство) и др. Все это указывает на необходимость подготовки педагогов-психологов к духовно-нравственному воспитанию детей и подростков. С этой целью необходимо проводить со студентами – будущими педагогами-психологами - занятия, направленными на осознание проблем в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи, а также поиск путей их решения.

Основная идея, на которую опирается преподаватель, ведущий занятие со студентами, это идея о том, что духовно-нравственное воспитание детей и молодежи во многом определяется тем, какие ценности являются важными для семьи. Ценности в психологии понимаются как то, что человек ценит в окружающем мире: это могут быть вещи, принципы, идеалы, нравственные нормы и т.п., которые обладают для человека определенной значимостью и определяют поведение человека, его жизнь; это не предмет, а особый вид смысла, который усматривает в нем человек [3]. Жизненные ценности – это шкала мер и оценок, которыми человек выверяет свою жизнь, это фундамент, на котором базируется вся жизнь человека. Ценности близки к понятию «мотивация», т.е. выступают в качестве побудителей к тем или иным действиям и поступкам. Ценности в мотивационном аспекте побуждают человека выбирать тот или иной вариант проживания своей жизни, воспитания детей. Современная семья находится в трудной ситуации – ситуации выбора ценностей, которые будут определять способ жизни семьи и принципы воспитания детей.

Цель дискуссии:

1) выделить проблемы современной семьи, негативно влияющие на духовно-нравственное воспитание детей и молодежи;

2) разработать пути повышения духовно-нравственного потенциала семьи.

План дискуссии

1. Вводная часть

1) Объявление темы дискуссии.

2) Проблематизация (постановка проблемы).

3) Объявление цели дискуссии.

4) Правила ведения спора во время дискуссии:

- прежде чем выступать, определите четко свою позицию;

- внимательно выслушивайте других участников дискуссии, затем уже излагайте свою точку зрения;

- помните, что лучшим способом доказательства или опровержения являются бесспорные факты;

- не искажайте мыслей и слов своих оппонентов;

- не допускайте уничижительных высказываний, перепалок и высмеивания.

2. Обсуждение проблем современной семьи, негативно влияющих на духовно-нравственное воспитание детей и молодежи

1) Сбор информации по обсуждаемой теме. Задание всей группе:

– Кратко выскажитесь по вопросу: какие проблемы в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи вы видите?

Группа кратко высказывается по данному вопросу. Ведущий на доске фиксирует основные проблемы в духовно-нравственном воспитании детей.

2) Дискуссия в мини-группах по 4-5 чел. Проблемный вопрос для мини-групп:

– Воспитание духовно-нравственной личности в условиях современной семьи: утопия или реальность? Подберите аргументы в защиту той или иной позиции.

3) Обсуждение проблемы

В ходе обсуждения ведущий предлагает проблемные темы.

1) Семейные ценности в период развития постиндустриального общества

– Как вы думаете, какие изменения произошли в семейных ценностях с переходом к постиндустриальному обществу?

Комментарии ведущего: Во многих случаях семейные ценности заменили комфортом или стремлением к самореализации, личностному или профессиональному росту. Это привело к тому, что многие мужчины и женщины выбирают такую форму совместного проживания, как гражданский брак (сожительство), ориентированы на бездетный брак и профессиональную карьеру. У детей и молодежи формируется установка «Бери от жизни все!». Молодежь ориентирована на то, чтобы «брать» от жизни, других людей, а не «давать».

Многие родители ориентированы на то, чтобы их дети имели высокие достижения (учебные и внеучебные достижения), т.е. воспитывают «достигаторов». И часто требования родителей превосходят возможности детей. Это приводит к утрате эмоциональной привязанности между родителями и детьми. И тогда в этом случае родители теряют возможность влиять на детей, их воспитывать.

2) Семейные ценности в век компьютерных и информационных технологий

– Соцопросы последних лет показывают, что 84% взрослого населения, мужчин и женщин, не чувствуют себя одинокими. Чем это можно объяснить и как это сказывается на семейной жизни, супружеских отношениях и воспитании детей?

Комментарии ведущего: Непосредственное общение современных людей заменяется виртуальным общением, общением в соцсетях. И взрослые, и дети много времени проводят в социальных сетях. Увлечение общением в социальных сетях опасно в тем, что для взрослых членов семьи и детей утрачивается ценность непосредственного общения всех членов семьи. В настоящее время семья редко собирается вместе, вместе не обедают, не ужинают, мало гуляют с детьми в виду занятости родителей своим профессиональным ростом.

3) Не готовность родителей к воспитательной функции

– «Карьерные» родители просят психолога-консультанта «поработать с ребенком», чтобы он перестал быть агрессивным, хорошо учился, хорошо вел себя в школе и т.д., т.е. передают консультанту функции родителя. Какую проблему вы видите в такой позиции родителей?

Комментарии ведущего: Родителей никто не учит воспитывать детей, и родители часто испытывают трудности, а порой и беспомощность в воспитании детей. Кроме того, многие родители уверены, что воспитывать детей должны те, кто имеет к этому непосредственное отношение: воспитатели, педагога, психологи и т.д. Тем самым родители передают ответственность за воспитание своих детей государственным структурам.

3. Сотрудничество педагога-психолога с родителями в решении проблем духовно-нравственного воспитания детей

На данном этапе дискуссии используется прием генерирования идей решения выявленных проблем (прием фасилитации). Работа со студентами проходит в несколько этапов.

1) Индивидуальная работа

Задание: Разработать формы сотрудничества педагога-психолога с родителями по проблеме духовно-нравственного воспитания детей в семье.

2) Работа в тройках (Крадите с гордостью)

Задание: В тройках обменяйтесь мнениями по данному вопросу и запищите в свой список те идеи, которые вам понравились лично (не нужно выбирать лучшую).

3) Небольшое обсуждение + перемена групп.

Задание: то же, что и в предыдущей группе.

4) Отбор лучших идей.

Задание: Выберите 3-4 лучшие идеи вашей группы. Постарайтесь договориться.

5) Выставка лучших идей.

Каждая группа на флипчарт вывешивает свои идеи с комментариями.

6) Оценка идей.

Задание всей группе: Выскажите свои размышления и оценку выработанных идей.

7) Дорожная карта (Прием «Сфетофор»)

Задание мини-группам: определите действия (мероприятия) которые необходимо:

- инициировать, начать действовать в первую очередь (Зеленый цвет);
- продолжить (Желтый цвет);
- прекратить (Красный цвет).

4. Подведение итогов дискуссии

На этом этапе занятия ведущий проводит рефлексию, итогом которой являются следующие выводы.

1. На духовно-нравственное воспитание детей и молодежи негативно влияет кризис современной семьи, который проявляется в том, что наблюдается утрата важнейших традиционных семейных ценностей: ценность семьи, многодетства, непосредственного общения всех членов семьи, уважение к семейным внешним границам, любовь и верность супругов, ценностное отношение к ребенку и др.

2. Важная задача, стоящая перед обществом – защита традиционных семейных ценностей и создание условий для формирования новых семейных ценностей, которые отвечают требованиям современной жизни. В решении этой задачи принадлежит важная роль педагогам-психологам.

Предлагаемая методическая разработка занятия воспитательного характера может быть использована с целью формирования у студентов-психологов компетенции в области разработки и реализация профилактических и просветительских мер, направленных на сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся, недопущение нарушений поведения и отклонений в развитии детей и подростков.

Литература

1. *Губанова Е. В.* Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России / Е. В. Губанова, Ю. Б. Пушнова // Воспитание школьников. 2011. N 5. С. 8-14.

2. *Зелинский К.В.* Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы: Учеб.-метод. пособие. М.: Планета, 2010. 280 с.

3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 510 с.

ОБРАЩЕНИЕ К ПОВСЕДНЕВНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Гильманов Сергей Амирович
доктор педагогических наук, профессор, профессор Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск
E-mail: gilmanovsa1109@gmail.com

Аннотация: в статье обосновывается необходимость обращения в образовательном процессе вуза к опыту повседневного творчества студентов, определяются основные способы обращения к повседневному творчеству. На основе анализа характеристик процесса и продукта повседневного творчества выделены такие способы обращения к повседневному творчеству в образовательном процессе, как анализ и самоанализ процесса и продуктов повседневного творчества; оценка студентами собственных творческих качеств и творческих качеств других людей; использование заданий на групповое создание определенного творческого продукта.

Ключевые слова: повседневное творчество, процесс и продукт повседневного творчества, создание творческого продукта.

Интерес психологов и педагогов к повседневному творчеству («everydaycreativity») людей как феномену, в определенном смысле противоположному рутине, обыденному существованию, в последние два десятилетия возрастает в силу острой потребности общества в творческих решениях актуальных проблем, а, значит и в людях, творчески выполняющих деятельность. На сегодняшний день в западной психологии существует несколько подходов к определению сущности и признаков проявления повседневного творчества. Широко известна модель «Четыре Т» Дж. Кауфмана и Р. Бегетто, включающих в понятие повседневного творчества творческие действия, в которых средний человек может участвовать каждый день. В соответствии с этой моделью в творчестве выделяются 4 уровня: «Большое Т» (творчество великих людей),«Мини-Т» («новая и лично значимая интерпретация опыта, действий и событий»), «Про-Т», означающий достижение профессионального уровня в любой творческой области, и «Малое-Т» – повседневное творчество, понимаемое как новая и лично значимая интерпретация переживаний, действий и событий[9, с.5]. Р. Ричардс, в монографии которой рассматривается роль повседневного творчества в развитии личности, понимает под ним «оригинальность по-

вседневной жизни», необходимая человеку для выживания и развития, и считает, что оценка его результатов «включает в себя только два аспекта: а) оригинальность, новизну или необычность; б) осмысленность» [10, с.16]. Большинство зарубежных психологов (Р. Бегетто, М. Боден, Дж. Кауфман, В. Панг, Р. Ричардс, Р. Дж. Робинсон, М.А. Рунко, Р.К. Симонтон, Р.Дж. Стернберг, Т. Эмейлбил и др.) считают, что «творчество входит практически в каждый аспект жизни», что это не специальная способность, а «аспект человеческого интеллекта в целом: другими словами, он основан на повседневных способностях, таких как концептуальное мышление, восприятие, память и рефлексивная самокритика» [8, с. 1]. В отечественной психологии те или иные аспекты повседневного творчества затрагиваются в исследованиях Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, Л.Я. Дорфмана, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, их учеников и последователей, но отдельных крупных работ, посвященных этому феномену нет. Ему посвящен ряд статей, в которых повседневное творчество рассматривается в контексте направления, часто называемого психологией повседневности. Можно упомянуть статьи Л.И. Анцыферовой[1], Н.В. Гришиной [3], М.С. Гусельцевой [4].Нет в нашей стране и исследований, посвященных включению повседневного творчества в образовательный процесс.

При этом практически психологические и педагогические подходы, и практические разработки, касающиеся связи повседневного творчества и образования, рассматривают только обращение к использованию творческих заданий, методик преподавания, содержащих стимулирование творческих действий, используемых непосредственно в ходе образовательного процесса и развивающих творческие качества личности учащихся. Практика показывает, что такое обращение к творчеству в учебно-воспитательном процессе не всегда эффективно. Это осознается и аналитиками. Например, Дж. и Л. Смит, выделяющие четыре модели приложения творчества в образовании (личностно-ориентированная, ориентация на процесс и ориентация на результат), подчеркивают: «Нам нужен концептуальный прорыв в порядке «обучения мини-Т»,

чтобы приспособить эту ситуацию и преодолеть разрыв между образованием и творчеством» [12, с.261].

На наш взгляд, достаточно новым концептуальным подходом может явиться обращение в образовательном процессе к личному творческому опыту как педагогов, так и самих обучаемых, и именно обращение к повседневному творчеству, как источнику такого опыта, может стать продуктивным способом повышения эффективности самого образовательного процесса и саморазвития творческих качеств личности. Повседневное творчество в силу того, что оно «вписано» в обыденную жизнедеятельность каждого человека, обусловлено личностными мотивами, имеет для любого человека личностную значимость, выполняется инициативно и самостоятельно, несет в себе значительный развивающий потенциал. Особенно актуально это для профессионального и высшего образования, где опытом ежедневного творчества обладает практически каждый студент (хотя он зачастую не осознает этого), и этот опыт может быть перенесен в процесс освоения профессии. Наша идея, касающаяся использования повседневного творчества в образовании, состоит в том, чтобы те творческие усилия человека, которые он предпринимает по собственной инициативе, в «свое», «личное» время, не игнорировались в обучении, а включались в учебный процесс, что способствует как формированию творческих установок и умений освоения и выполнения деятельности, так и развитию творческих качеств личности.

Целью данной статьи является определение и обоснование основных способов обращения к повседневному творчеству в процессе высшего образования. Для достижения цели нужно, во-первых, обратиться к тем сторонам повседневного творчества, которые могут служить способом налаживания связей личного опыта и процесса образования, включая характеристики процесса и продукта творчества. Во-вторых, следует выделить те способы обращения к повседневному творчеству в образовательном процессе, которые могут использоваться преподавателями вузов при изучении различных дисциплин.

Опираясь на подходы к творчеству в отечественной психологии (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров и др.) мы выделяем в повседневном творчестве три стороны, которые, при обращении к повседневному творчеству студента, могут служить способом связывания личного опыта и процесса образования:

1) причины, поводы и мотивы включения человека в творческие действия, с рассмотрением того, в какой области творческой деятельности (техника, искусство, профессиональная деятельность) такие действия осуществлялись;

2) особенности выполнения творческих действий и протекания творческого процесса (рефлексивный анализ студентами того, как протекал творческие процесс при создании определенного продукта: мотивация создания продукта, как появилась идея, был ли инсайт во время обдумывания свойств продукта, как протекало оформление продукта и т.д.);

3) характеристики продуктов обыденного творчества: к какому виду можно отнести продукт (бытовой артефакт, идея, произведение искусства и т.п.); насколько новым и оригинальным является продукт; насколько он оформлен (структурирован, целостен, завершен); какую значимость продукт имеет для самого создателя и для других людей.

В течение 2017-2018 учебного года нами на основе изложенных ориентиров проводилось эмпирическое исследование повседневного творчества студентов, результаты которого частично опубликованы [2]. В его ходе выявлено, что в повседневном творчестве проявляются все свойства и признаки творчества в целом – творческая мотивация, фазы протекания процесса, новизна (пусть в большинстве случаев субъективная) продукта, причем мотивы, постановка задач, идеи повседневного творчества осуществляются без искусственного отрыва от всех жизненных обстоятельств. В мотивы, в процесс, в оформление продукта здесь вовлекаются знания и действия из самых разных областей науки, искусства, техники, технологий. Выявилась и тесная связь повседневного творчества и развития самого человека: чем студент адекватнее оценивает свои творческие способности, осмысливает процесс творчества, характеристики

продукта, тем более оригинальным и значимым был продукт повседневного творчества, который он считает своим достижением.

Выявилось также и то, что большая часть продуктов, созданных студентами, относится к их хобби, только отдельные работы связаны с будущей профессией. Так, Юлия Ч. представила лэпбук (созданная для дошкольников и школьников картонная книжка или папка, в которой материал на определенную тему скомпонован в разнообразном виде – кармашки, окошки, дверцы, подвижные детали, приклеенные предметы и пр. – так, чтобы ребенку было интересно, и он мог свободно манипулировать компонентами) на тему «День Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», выполненный в качестве задания во время прохождения практики. Авторским продуктом было выделение разделов «Богатства округа», «Стихи о Югре и Ханты-Мансийске», «Помоги зайчику найти друга» и др. (всего 12 разделов). Композиция лэпбука выстроена от изображения природы к изображению достопримечательностей, от стихов об округе – к стихам о Югре и Ханты-Мансийске, отдельный раздел составили задания «Ответь на вопросы», «Загадки» и др. Процесс создания продукта продолжался в течение трех дней (под давлением обстоятельств), был чрезвычайно насыщенным, включал несколько попыток изготовления компонентов, в которых «наиболее удобная, привлекательная, интересная и прочная форма» находилась путем проб и ошибок, когда «идеи настигали даже в самых неподходящих моментах: в пути на практику, в работе с детьми, перед сном и т.д.». Лэпбук используется в работе детского сада и в настоящее время. Студентка отмечает: «Приятно наблюдать, как твоя работа приносит пользу подрастающему поколению».

Обобщая опыт обращения к повседневному творчеству в учебном процесс, мы предлагаем следующие способы обращения к повседневному творчеству студентов: анализ и самоанализ процесса и продуктов повседневного творчества; основанная на анализе процесса и продуктов повседневного творчества оценка собственных творческих качеств и творческих качеств других людей;использование заданий на групповое создание определенного творческого

продукта, содержательно основанного на специфике преподаваемой дисциплины. Остановимся на каждом из этих способов.

Анализ и самоанализ процесса и продуктов повседневного творчества студентов может осуществляться в процессе преподавания тех дисциплин, где возможно обращение к психологическим и педагогическим характеристикам творчества. Здесь основным педагогическим приемом может быть написание эссе «Мое лучшее творческое достижение» и выступление студента с докладом, в котором продукт повседневного творчества демонстрируется и анализируется. В эссе описываются:

– характеристики творческого продукта (идея, лежащая в основе создания продукта, новизна и актуальность, оформленность, завершенность, структурированность, внутренняя целостность формы продукта);

– процесс создания творческого продукта (что хотелось создать, сильным ли было желание; сколько было попыток решения, какими они были); долго ли шел поиск решения; как пришла идея решения (обстоятельства, какие чувства переживались);

– значимость творческого продукта (для чего и для кого создавался, в чем его предназначение, в каком виде существует сейчас).

При обсуждении эссе рассматриваются причины, поводы, мотивы творчества, через описание ситуации обращения к действиям, имеющим творческие признаки (внешние обстоятельства или внутриличностные интересы позывы), связь их с профессиональной или учебной деятельностью и личностными особенностями, характер целеполагания. Обсуждаются структурированность и осознанность, характер протекания (сочетание ситуационных и устойчивых мотивов, наличие и характер инсайта, специфика трудностей и препятствий, свойства творческих находок и др.) процесса. Обучение способам оценки «творческости» продукта позволяет операционализировать те компоненты творческого мышления, которые использовались студентом интуитивно, актуализировать мотивацию к творческому подходу образовательных задач.

Оценка собственных творческих качеств и творческих качеств других людей, основанная на анализе процесса и продуктов повседневного творчества, «вписанного» в общее поведение человека может проводиться различными путями. В нашей работе студенты заполняли опросник «Процессы и продукты творчества как компоненты творческого поведения».Их просили описать моменты из собственной жизни, когда они переживали понимание, открытие, осознание чего-либо (инсайт), который ими часто вспоминается, как значительное событие, в каких обстоятельствах и в каком возрасте это произошло, что респондент чувствовал в этот момент. Предлагалось оценить и обосновать мнение о том, является ли сам опрашиваемый творческим человеком, оценить творческий потенциал одногруппников. Наконец, студенты отвечали на вопрос «Есть ли творческий продукт (произведение, предмет, технология и т.п.), который я хочу создать как автор?» с просьбой назвать этот продукт и описать его.

Такая оценка повышает осознанность студентами собственных личностных качеств и характеристик самоорганизации процесса и продукта в творчестве, позволяет повысить целенаправленность творческого саморазвития. Для этого полезно выделить такие обобщающие характеристики («оси») творческого поведения, как:(1) мотивационно-процессуальная (ось «активность-пассивность») и (2) результативно-ценностная (ось значимости действий и продукта по параметрам «ситуация текущая-ситуация общекультурная») стороны и выделять четыре типа творческого поведения, основанных на характеристиках субъекта, процесса и результата: изобретательское, продуктивное, созидательное, оригинальное.Р. Бегетто, цитируя высказывание Л.С. Выготского о том, что основной образовательной целью должна быть подготовка учащихся к будущему, подчеркивает, что «установление общей учебной целью развитие творческой компетентности– один из способов помочь подготовить студентов к неопределенному будущему» [7, с. 447]. Бегетто подчеркивает, что ориентация на творчество в учебном процесс развивает уверенность в себе, самоэффективность, что влияет на способность к интеллекуальному риску, а для этого в учебном процессе нужна «поддерживающая обратная связь и здоровая вера в

себя» [7, с. 458]. В определенном отношении именно по тому, насколько вовлечен человек в повседневное творчество можно судить о его креативности как качестве личности. Повседневное творчество – арсенал, которым располагает человек для самоорганизации своего совершенствования и развития своей деятельности.

Наконец, третьим способом обращения к повседневному творчеству в учебном процессе могут служить задания на групповое создание определенного творческого продукта, содержательно основанного на специфике преподаваемой дисциплины. Это могут быть проекты, планы исследований конкретных проблем, методические разработки, изделия, совершенствующие профессиональную деятельность и т.п. Сегодня разработка способов включения повседневного творчества в процесс образования развивается в зарубежной психологии довольно активно. Р.Сойер предлагает ряд способов и направлений, позволяющих увеличить творчество в повседневной жизни [11]. Специалистами предлагается, например, ряд цифровых инструментов, которые особенно подходят для возникновения творчества (манипулятивные технологии, образовательная робототехника, игровой дизайн и кодирование, и формируется «концепция цифровой творческой педагогики (ЦТП) и устанавливается набор характерных компонентов педагогических практик, способствующих развитию творческого потенциала студентов» [6]. Обращается внимание и на организацию совместного творчества. В предпринятом М.Дж. Авита и Дж.А. Плакером сравнительном обзоре 7 современных книг по креативности (сравнивались книги начала 2000-х и 2010-х годов по 13 темам) отмечено, что в если в начале 2000-х годов были ярко выражены ориентации на преподавателя и учащихся, на охват усилий и стратегий улучшения в этой области, то «сейчас гораздо больше внимания уделяется групповому и организационному творчеству» [5, С. 382].

В нашей практике мы предлагаем, например, задания на составление анкет, планов проведения экспериментов, изобретения дидактических средств

(наглядности, презентаций и др.), выполняемых в микрогруппах. Как показывает наш опыт, важными условиями в такой работе являются:

– сосредоточение внимания студентов на том, как они в процессе создания творческого продукта формулировали для себя задачи, как доводили свои действия до завершения и оформления продукта;

– из каких областей знаний пришлось привлекать информацию для создания продукта и кто из них успешно выполнял эти действия;

– предоставление студентам при постановке учебных задач определенной свободы как зоны ближайшего развития не только интеллекта, но и мотивационной, эмоционально-волевой сфер.

Таким образом, повседневное творчество – важнейшая сторона жизнедеятельности человека и общества, один из механизмов поддержания культуры в живом состоянии. Мотивационные, процессуальные свойства повседневного творчества служат развитию человека, увеличивают зону его свободы, а его продукты несут важный смыслообразующий опыт, служат поддержанию отношений между людьми, стимулируют творческий подход к профессиональной деятельности. Включение свойств повседневного творчества в процесс профессионального образования может повысить эффективность освоения профессии. «Лучше быть, чем не быть творческим. Это решает проблемы, делает жизнь интереснее и полезнее в школах. Творчество и образование-естественные союзники; как психологи образования, мы просто должны сделать эту простую реальность более очевидной»[12, с. 262].

Литература

1. *Анцыферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия. Психологический журнал, 1993, № 14 (2). С. 3-16.

2. *Гильманов С.А*. Повседневное творчество: мотивы, процессы, продукты // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 2216 с. С. 1409-1416.

3. *Гришина Н.В*. Поведение в повседневности: жизненный стиль, повседневная креативность и «жизнетворчество» // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 56. С. 2. URL: http://psystudy.ru (дата доступа – март 2019).

4. *Гусельцева М.С.* Текучая повседневность: маркеры изменений // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 56. С. 3. URL: http://psystudy.ru (дата доступа – март 2019).

5. *Avitia M.J., Plucker J.A*. Teaching the Foundations of the Field: A Content Analysis of Potential Creativity Texts // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2014, Vol. 8, No. 3. p. 378–382.
6. *Barajas M., Frossard F., Trifonova A*. Strategies for Digital Creative Pedagogies in Today's Education. [Электронный ресурс] Режим доступа https://www.intechopen.com/online-first/strategies-for-digital-creative-pedagogies-in-today-s-education (дата доступа – март 2019)
7. *Beghetto R.A*. Creativity in the Classroom // The Cambridge Handbook of Creativity. Kaufman J.C., Sternberg R.J. (Ed.). New York: Cambridge University Press, 2010. p. 447-463.
8. *Boden M. A*. The Creative Mind: Myths and Mechanisms. – 2-nd edition. – New York, Routledge, 2004. 345 p.
9. *Kaufman J.C., Beghetto R.A*. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity // Review of General Psychology, 2009, Vol. 13, No. 1. P. 1–12.
10. *Richards R*. Everyday Creativity and the Healthy Mind Dynamic New Paths for Self and Society London: Palgrave Macmillan, 2018. 390 p.
11. *Sawyer R. K*. Explaining Creativity: The Science Of Human Innovation. 2-nd.ed. New York: Oxford University Press Inc., 2012. 568 p.
12. *Smith J.K., Smith L.F*. Educational Creativity. // The Cambridge Handbook of Creativity Kaufman J.C., Sternberg R.J. (Ed.). New York: Cambridge University Press, 2010. p. 250-264.

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Горохов Алексей Сергеевич
старший преподаватель кафедры «Теории и методики физического и военного воспитания» «Северо-Казахстанский государственный университет им.М. Козыбаева», г. Петропавловск. E-mail: gorohovaleksey@mail.ru

Аннотация: в статье актуализируются вопросы подготовки учителей начальной военной подготовки к осуществлению патриотического воспитания в контексте проблемы определения путей модернизации современного образования.

Ключевые слова: модернизация образования, готовность, профессиональная готовность, профессиональная подготовка учителя.

В основе понятия модернизации лежит процесс обновления объекта, что подразумевает приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами. Образование как социальный институт призвано передавать и воплощать базовые культурные ценности и цели развития общества. Таким образом, модернизация образования должна способствовать такому изменению образовательного процесса, который ориентирован на получение образовательного результата в виде идеальных целей и требований современного общества, и обеспечивать возможности достижения поставленных целей и задач.

Образование как система характеризуется специально организованной совокупностью внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Однако откуда берутся идеи, которые должны указать правильное направление для развития образования? Такими идеями, движущей силой модернизации образования являются мировоззренческие идеалы и традиции современного общества. Таким образом, задавая идеальные качества личности, мы формируем результат, который мы хотели бы получить в итоге. Актуальные проблемы в современном образовании в первую очередь обусловлены потребностями общества, государства, развития личности человека.

Отвечая вызовам современности в России (как и в Республике Казахстан) разработаны новые государственные стандарты образования, в основе которых лежат требования, направленные на всестороннее развитие личности учащегося. Критериями эффективности современного образования выступают приобретенные во время обучения общечеловеческие ценности, профессиональные компетенции, а также степень адаптированности выпускников к современным условиям труда.

Мы полагаем, что указанные задачи получения принципиально новых образовательных результатов могут быть решены путем обновления содержания образования, внесения изменений в организацию образовательного процесса.

Исходя из требований общества к компетентности современного выпускника, образовательные технологии должны быть ориентированы, прежде всего, на развитие личности обучающихся. Эта задача успешно решается в рамках организации образовательного процесса на основе личностно-ориентированных технологий.

Важными социально-психологическими условиями успешной модернизации образования, внедрения инноваций в образовательный процесс учебного заведения являются объективные факторы готовности образовательной среды к инновациям и субъективные личностные факторы готовности к инновациям.

Как показывает практика, наиболее значимыми факторами проведения инновационной политики в образовательном учреждении являются образователь-

ный уровень педагогических кадров, уровень их подготовки. Новые требования к качеству и компетентности педагогических кадров, способных реализовать цели и задачи модернизации образования, актуализируют вопросы непрерывного профессионального роста, образования и самообразования.

Введение новых образовательных технологий обучения требуют от педагога помимо профессиональной компетентности в своей предметной области владения специфическими методами преподавания, управления и организации образовательной деятельности студентов, знания основ психологии, умений, связанных с созданием благоприятного психологического климата и пр.

В настоящее время наблюдается постоянный рост объема знаний и информации, введения инноваций в различные сферы жизнедеятельности человека, появление различных образовательных стандартов и обучающих программ. Именно поэтому развитие системы образования является общенациональной задачей, так как качественное образование – основа прогресса общества. Таким образом, профессиональное образование является важным элементом в процессе модернизации и инновационного развития нашей страны.

В работах современных исследователей понятие «подготовки» рассматривается как динамичный процесс, направленный на формирование готовности как профессионального качества личности. Значит, качество готовности к осуществлению педагогической деятельности в условиях модернизации образования определяется качеством профессиональной педагогической подготовки.

Кроме того, понятие «профессиональной готовности» современными исследователями соотносится с понятием «профессиональной компетентности». Исследователи (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.) рассматривают это соотношение с разных позиций, однако сходятся во мнении, что готовность является качеством личности и необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Подготовленность же является результатом образовательного процесса, который отражает способность личности к оперированию знаниями, умение решать теоретические и практические задачи, умение достигать намеченных результатов деятельности.

Среди российских ученых сформировалась устоявшаяся точка зрения, основанная на идее Л.С. Выготского о том, что подлинным знанием является такое индивидуальное знание, которое созидается в опыте собственной деятельности [2]. Приобретение компетенций основывается на опыте деятельности, именно это утверждение лежит в основе деятельностного подхода. Так, в работах А.Н. Леонтьева [4], в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской [1] и других выявлена взаимосвязь активности и деятельности.

Раскрывая теорию деятельностного подхода, В.В. Давыдов исследовал причины, обуславливающие направленность деятельности, и выявил, что определяющее влияние на направленность деятельности оказывает предмет деятельности, ее объективные цели и задачи, а также условия, в которых протекает деятельность [3, с. 240]. В то же время, современными психологами признается решающее влияние мотивации на формирование направленности личности. Отсюда, важным является признание влияния совокупности доминирующих мотивов на формирование направленности мотивации, а предметного содержания, цели и задач деятельности – на направленность деятельности.

Можно утверждать, что совокупность профессиональных мотивов определяет направленность профессиональной деятельности.

Следовательно, в процессе формирования профессиональной направленности личности педагога необходимо учитывать объектно-предметное содержание профессиональной деятельности, ее главные цели и задачи, которые в процессе реализации педагогической деятельности становятся личностно значимыми.

В исследованиях Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной определены тенденции в развитии российского высшего образования. Опираясь на исследование вышеприведенных тенденций, мы можем сделать вывод о переориентации модели узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, ориентированной на определенные характеристики рынка труда, на модель подготовки выпускника интегрального типа, не ограничивающейся узкопрофессиональной областью их применения.

Для новой модели характерна такая особенность, как интегрированная формулировка целей профессиональной подготовки, а как известно, отражение динамических изменений в профессиональной деятельности требуют обновления ее содержания. Эта модель включает в себя не только профессиональную квалификацию выпускника, что определяется системой навыков и знаний, но и универсальные способности и умения, сформированные системно, а также базовые личностные качества, определяющиеся в международной современной практике как ключевые компетенции.

Учебная деятельность студентов имеет направленность на овладение комплексом специальных теоретических знаний и практических умений и навыков в процессе профессиональной подготовки.

Современной тенденцией развития современного российского и казахстанского общества является возрастание роли патриотического воспитания как основы гражданственности и развития нравственности молодого поколения. Важная роль патриотического воспитания и формирования его в системе образования определяется программными документами наших стран.

Важная роль воспитания в формировании нравственного, гражданского и профессионального становления личности возложена на систему образования. На законодательном уровне, в законах «Об образовании» Республики Казахстан и Российской Федерации основными характеристиками воспитания в системе образования является специально организованная деятельность, имеющая направленность на развитие духовности обучающихся, содействующая становлению их нравственных и гражданских чувств, деятельность, организационные условия которой способствуют самореализации и самоопределению личности.

Все указанные тенденции характерны для процесса профессиональной подготовки преподавателей начальной военной подготовки к осуществлению патриотического воспитания современной молодежи.

В России и Казахстане решение стратегических вопросов патриотического воспитания возложено на систему школьного образования, что требует профессиональной подготовки педагогических кадров, способных обеспечить воспи-

тание подрастающих поколений в духе патриотизма, а также необходимый уровень развития личности школьника.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения составляет фундаментальную основу для формирования высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Поскольку патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей важнейшими качествами гражданина в результате образовательной деятельности, готовность к осуществлению такой деятельности входит в компетентностную модель личности учителя начальной военной подготовки.

В стандартах образования (ФГОС РФ нового поколения и ГОСО РК) компетенции определены как способность и готовность учащихся к практическому применению приобретенных знаний, умений и личностных качеств в деятельности, что актуализирует роль деятельностного подхода в разработке эффективных путей формирования готовности учителей начальной военной подготовки к осуществлению патриотического воспитания в условиях казахстанской школы.

Организация патриотического воспитания имеет в нашей стране богатые традиции, однако как показывает анализ практики, современный педагог начальной военной подготовки не вполне подготовлен к осуществлению педагогической деятельности в инновационных условиях современной казахстанской школы, предъявляющей особые требования к социокультурному личностному развитию школьника.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Наука, 1991. 335 с.

2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова / Л.С. Выготский. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

3. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения (методологический анализ/ В.В. Давыдов. М., 1986. С.240.

4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА О ЗНАЧИМОСТИ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Грехова Ирина Петровна,
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии
Института гуманитарного образования и спорта СурГУ, г. Сургут.
e-mail: iri_gre@mail.ru
Ляшенко Анастасия Руслановна,
психолог отдела спортивной реабилитации
БУ ХМАО-Югры «Центр адаптивного спорта», г. Сургут
e-mail: Nensi_Lyashenko@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются результаты исследования представлений трех групп участников образовательного процесса (педагоги, руководители, родители образовательной организации, оказывающей дополнительные образовательные услуги) о степени значимости факторов, способствующих повышению эффективности организации.

Ключевые слова: образовательный процесс, эффективность организации, образовательная организация, социально-психологические факторы, педагогический состав, руководство, родители.

Образовательный процесс согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» включает в себя не только приобретение знаний, умений и навыков, но и развитие личности (воспитание) [4]. Сегодня вопрос о сущности воспитания и образования стоит особенно остро, поскольку эффективность образования государство считает залогом эффективности всей страны в целом. Так, призыв Президента РФ В.В. Путина к воспитанникам образовательного центра для одаренных детей «Сириус» заключался прежде всего в том, чтобы они самоопределились, нашли себя, развивались сами и таким образом развивали общество в целом[1]. Глава государства подчеркнул, что от воспитанников требуется незашоренность мышления, свежий взгляд, поскольку перед ними стоят новые задачи по сравнению с предыдущим поколением, которые им предстоит решить, и, следовательно, обеспечить лидерство родной страны в будущем.

На форуме ОНФ «Качественное образование во имя страны» были подняты вопросы выхолащивания воспитательной составляющей из образования, дистанцирования родителей и их неосведомленности в основах психологии и педагогики, направленность образования не только на получение современных знаний, но и на закрепление ценностей. Особенно было подчеркнуто адекватное отношение к экономической составляющей: «Государство, вкладывая в об-

разование огромные средства, должно осуществлять мониторинг траты этих средств. Но в образовании экономика не должна быть возведена в абсолют. На учителя возложена очень большая роль. Но учителя не оказывают образовательные услуги» [3].

Поднимая вопрос о том, что образование превратилось в «образовательную услугу», следует указать, что данный феномен связан с проникновением в образование культуры потребления. А поскольку для общества потребления, как показывают исследования, важно подтверждение статуса личности материальными благами, то неудивительно, что вопрос об участии родителей в процессе образования их собственных детей рассматривается уже на уровне государства. Как известно, согласно законодательству, родители выступают как полноценные участники (субъекты) образовательного процесса, им не только предоставляется большая роль в образовании, но на них и возлагается ответственность за образование своих детей. Они имеют преимущественное право на обучение и воспитание: выбирать форму обучения; знакомиться с содержанием; участвовать в управлении образовательной организацией согласно ее уставу.

Однако, как показывает практика, родители не спешат воспользоваться своими правами. Как отмечают исследователи, современный мир взрослых отдалился от детства, а родители делегировали свои полномочия государству, сосредоточив усилия на обеспечении материальных благ и одновременно сняв с себя ответственность за собственных детей. В результате, как пишет Д.И. Фельдштейн, современный ребенок оказывается в ситуации разорванных связей, «когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном пространстве. На его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи,

подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития» [5, с. 7].

Некоторые родители пытаются противостоять вышеобозначенным тревожным тенденциям, в том числе и через вовлечение своих детей в систему дополнительного образования, которая в последнее десятилетие получила мощный импульс к развитию. В подобной ситуации особую актуальность приобретает задача исследования степени эффективности подобных образовательных организаций и способов ее повышения. В связи с этим нами было проведено исследование на базе двух образовательных организаций г. Сургута, осуществляющих дополнительные образовательные услуги в сфере дошкольного образования. На первом этапе целью работы было выявление особенностей представлений об эффективности организаций у педагогов (в организации X – 31 чел., в организации Y – 5 чел.) и родителей (в организации Y – 50 чел.). На основе анализа семантического пространства между понятиями «существующая образовательная организация» и «идеальная образовательная организация» мы получили возможность выявить, насколько в сознании респондентов различаются образы реального и идеального положения дел в конкретной организации. Анализ результатов, полученных в ходе математической обработки данных семантического дифференциала, позволил сделать вывод, что «образ идеальной (эффективной) образовательной организации у наших респондентов в целом не зависит от их роли в образовательном процессе… Очевидно, подобное сходство мнений объясняется общностью источников, на основе которых формируется представление об эталонной образовательной организации (законодательные акты, нормативные документы, этические нормы и нравственные ценности, в т.ч. и актуализируемые в СМИ)» [2, с. 35]. В оценке реальной организации, как показали наши исследования, не все так однозначно: с одной стороны, все группы респондентов продемонстрировали положительное отношение к действующей оцениваемой организации, считая ее очень или средне серьезной, полезной и интересной. С другой стороны, организационная сторона существующей образовательной организации получила самые низкие оценки, к тому же

все группы респондентов продемонстрировали здесь максимальный разброс мнений, что позволило нам «выделить одно из направлений работы по повышению эффективности организационных процессов и организации в целом: необходима разработка общих критериев в системе оценивания организационных процессов в организации, формирование единого образа их функционирования» [2, с. 35].

На следующем этапе работы мы изучали, будут ли наблюдаться разногласия между участниками образовательного процесса в оценке значимости факторов, обусловливающих повышение эффективности действующей организации. Теоретический анализ литературы показал, что многочисленные социально-психологические факторы эффективности организации связаны с процессом и продуктом деятельности ее участников.

Все факторы можно условно разделить на группы по следующим основаниям: деятельность руководителя и его компетентность; эффективность деятельности коллектива (социально-психологический климат, ценностно-ориентационное единство и т.п.); компетентность сотрудника, его профессионализм; функциональность организационных структур организации; ориентированность на рынок, потребителей (взаимодействие с внешней средой). Из описанных в научных источниках явлений в деятельности организации, которые могут выступать в роли социально-психологических факторов повышения ее эффективности, мы сформировали первичный перечень, в который вошло 33 фактора. Полученный перечень с целью выявления пятнадцати наиболее значимых именно для образовательной организации был предложен экспертам, в роли которых выступили шесть преподавателей Сургутского государственного университета, имеющих ученые степени и не менее десяти лет преподающих дисциплины, связанные с организационными и социальными процессами, в том числе в сфере образования. Статистическая обработка результатов выбора экспертов позволила ограничить перечень социально-психологических факторов эффективности образовательных организаций четырнадцатью составляющими и сделать возможным их ранжирование нашими респондентами из указанных

образовательных организаций. Будучи ограниченными рамками статьи в данном случае мы остановимся на анализе результатов исследования лишь в организации Y.

Данная организация своей целью ставит развитие детей с ограниченными возможностями, на момент проведения исследования функционировала в городе немногим менее года. В ранжировании социально-психологических факторов эффективности образовательной организации приняли участие три естественных группы: педагоги – 5 чел., руководители – 2 чел., родители – 50 чел. Частотный анализ полученных результатов с помощью программы IBM SPSS Statistics 19.0.0 не позволил однозначно выделить факторы, которые были бы оценены респондентами как имеющие абсолютно высокую или абсолютно низкую степень значимости, по большей части факторов наблюдается лишь тенденция к какой-либо степени значимости.

Как показывают полученные результаты, единство мнений всех групп испытуемых наблюдается в оценке значимости лишь одного фактора – высокое качество услуг, в остальных случаях сказывается разница в позициях респондентов относительно образовательного процесса. В частности, работники организации (руководство и педагоги) придают важное значение прежде всего повышению профессионального уровня, усилению узкоспециализированной квалификации, чтобы иметь возможность (как следует из самоотчетов этих испытуемых) презентовать себя как организацию, занимающую передовые позиции именно в сфере коррекции и развития детей с ограниченными возможностями.

Для выявления направлений этой углубленной профессионализации и упорядочивания общего процесса также необходимы, по мнению педагогов, стратегический план и знание потребностей населения. Педагоги не отрицают роли рекламной деятельности и сформированного имиджа организации, но эти факторы в данной группе имеют среднюю значимость. Очевидно, подобная оценка указанных факторов является отражением глубинного понимания педагогами данной организации своей роли в ней на этапе становления: укрепление ее позиций они видят именно в своей деятельности, результатом которой будет вы-

сокое качество услуг, удовлетворяющее потребности населения. Этим, вероятно, можно объяснить и относительное единодушие в низкой оценке значимости таких факторов, как «повышение качества, оперативности и обоснованности информации, предоставляемой коллективу» и «развитие системы мониторинга внутренних процессов», которые являются актуальными скорее для достаточно устоявшейся организационной структуры.

Руководители данной организации практически единодушно самыми значимыми факторами в повышении эффективности своей организации на данный момент считают активную рекламную деятельность и высокое качество услуг, что вполне ожидаемо. А вот относительно других факторов, имеющих тенденцию к высокой степени значимости, можно констатировать влияние функциональных обязанностей конкретного руководителя: один обеспечивает полноту исполнения формальных требований в организации и ее взаимодействие с внешней средой (и выделяет «соответствие и повышение квалификации персонала», «сформированный имидж организации»), а второй ответственен за систематическую работу с персоналом (поэтому подчеркивает «понимание сотрудниками своего вклада в общий процесс», «компетентное исполнение управленческих функций»). Второстепенными для руководства на данный момент, но не последними по степени значимости факторами являются «согласование структурных подразделений организации», «обеспечение благоприятного социально-психологического климата» и «анализ потребностей населения». Можно сделать вывод, что руководителям не безразлична работа по организации внутренних процессов и удовлетворению запросов педагогов, как и работа с потребителями на более высоком уровне, но приоритетными действиями на сегодняшний день в достижении стабильной позиции организации является формирование клиентской базы через активную рекламную деятельность и обеспечение высокого качества услуг.

Сравнивая результаты ранжирования у педагогов и руководства образовательной организации «Y», можно отметить, что приоритетным фактором достижения эффективности, как и следовало ожидать, является высокое качество

услуг. Педагоги и руководство считают, что без повышения квалификации персонала этого не достичь, и, следовательно, этот фактор также получил высокую оценку у всех представителей организации. Они согласны, что на данном этапе развития готовность организации к изменениям с учетом требований внешней среды незначительно скажется на эффективности и что развитием системы мониторинга внутренних процессов и повышением качества информации можно заняться в последнюю очередь.

Родители наиболее важными факторами в повышении эффективности организации считают соответствие квалификации персонала занимаемым должностям и высокое качество услуг, что вполне ожидаемо, и в целом соответствует представлениям работников организации. Кроме того, в число факторов с тенденцией к высокой степени значимости в этой группе респондентов вошел и «благоприятный социально-психологический климат», который при ранжировании педагогами и руководителями демонстрировал среднюю тенденцию. Среднюю и высокую степень значимости в достижении эффективности организации представляет для родителей «компетентное руководство», среднюю – «готовность организации к изменениям с учетом требований внешней среды» и «повышение квалификации сотрудников». Таким образом, в иерархии значимых социально-психологических факторов с позиции родителей на первые места выходят факторы, которые имеют отношение к повышению качества услуг и вниманию к потребителям. Факторы, имеющие отношение к организационным процессам («целенаправленная работа по повышению степени согласованности структурных подразделений в организации», «повышение качества, оперативности и обоснованности информации, предоставляемой коллективу» и др.), располагаются в их оценках на последних местах по степени значимости, что вполне можно объяснить известной отстраненностью родителей от участия в данных процессах.

Таким образом, проведенное исследование показало, что позиция, занимаемая человеком по отношению к образовательному процессу, имеет определенное влияние на его представление о значимости факторов, способствующих

повышению эффективности образовательной организации. Высокое качество услуг имеет первостепенное значение для любого участника процесса, а достигается это благодаря соответствующей квалификации персонала, поэтому единодушие всех трех групп испытуемых в высокой оценке значимости данных факторов вполне ожидаемо. А вот оценка факторов, относящихся к организационному процессу и коммуникации с внешней средой, оказалась связанной со степенью вовлеченности конкретной группы респондентов в те или иные процессы и, следовательно, с глубиной их ориентировки в потенциальных возможностях влияния данного фактора на эффективность организации. Вероятно, для достижения большей согласованности всех участников образовательного процесса данной организации во взглядах на значимость факторов, способствующих увеличить эффективность, целесообразно активнее вовлекать педагогов и родителей в решение «внешнеполитических» и организационных вопросов, что позволит не только точнее определиться со средствами достижения поставленных организацией целей, но и рационально распределить усилия по их достижению.

Литература

1. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одаренных детей "Сириус" // Сайт Президента России. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/50216 (дата обращения: декабрь 2015)
2. Грехова И.П., Ляшенко А.Р. Особенности представлений участников образовательного процесса об эффективности организации // Научные тенденции: Педагогика и психология: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 4 декабря 2018 г. – Изд. ЦНК МОАН, 2018. – С. 28 – 36.
3. На форуме ОНФ подвели итоги дискуссионной площадки, посвященной ценностям национального образования // Общероссийский народный фронт. [Электронный ресурс] Режим доступа: http:onf/2014/10/15/na-forume-onf-podveli-itogi-diskussionnoy-ploshchadki-posvyashchennoy-cennostyam (дата обращения: ноябрь 2014)
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: март 2016)
5. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал – 2010. - № 2 (4) – С. 6 – 11.

СОЗДАНИЕ КВЕСТА ОБУЧАЮЩИМИСЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ И ЭФФЕКТИВНАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Ломова Анастасия Денисовна
Педагог-психолог МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Екатеринбург
E-mail:LomovaNastya12@mail.ru

Аннотация:в статье рассматриваются требования федерального государственного образовательного стандарта к освоению личностных и метапредметных результатов, раскрывается сущность системно-деятельностного подхода, лежащего в основе Стандарта, и исследовательской деятельности как средства его реализации; описывается современная и эффективная интерактивная технология на основе исследовательской деятельности – квест, а также реализуемый в образовательном учреждении проект – квест «Безопасный интернет».

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, исследовательская деятельность, интерактивные технологии, квест, проектная деятельность, интернет ресурс.

Одним из важнейших направлений модернизации российского образования является обновление его содержания. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования ориентируются на развитие важнейших компетентностей школьников, достижение ими не только предметных, но и личностных, и метапредметных результатов.

Среди выделяемых федеральным стандартом личностных результатов особое место занимают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности. Среди метапредметных умений – умение самостоятельно планировать пути достижения целей, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе с использованием информационно-коммуникационных технологий [4].

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. Главная цель системно-деятельностного подхода в обучении состоит

в том, чтобы пробудить у человека интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у него навыки самообразования.

Основная особенность подхода заключается в деятельности обучающихся. Дети «открывают» знания сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель лишь направляет эту деятельность и подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия.

В современном образовательном процессе педагоги совершенствуют свои знания, пересматривают взгляды и ищут новые технологии и формы взаимодействия с обучающимися. В основе этих форм лежит активизация самостоятельной деятельности и непосредственное участие детей в образовательном процессе. Использование различных интерактивных и игровых технологий делает процесс обучения более привлекательным, способствует быстрому пониманию и запоминанию изученного материала, активизирует самостоятельную деятельность обучающихся.

Одной из таких современных и эффективных интерактивных технологий является квест. Понятие «квест» в педагогической науке определяется как специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, связанный с выполнением различных заданий. Впервые термин «квест» в качестве образовательной технологии был предложен Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США)в 1995 году.

В работах отечественных ученых нет единого взгляда на сущность квеста, что не удивительно, поскольку, являясь сравнительно новой технологией в педагогике, квест еще не прошел стадию теоретического обоснования. Эта работа только ведется. Проблемой квестов в нашей стране занимаются Андреева М.В., Быховский Я. С., Николаева Н.В. и другие.

И.Н. Сокол предлагает одну из классификаций образовательных квестов:

- по форме проведения (компьютерные игры-квесты, веб-квесты, QR-квесты, медиа-квесты, квесты на природе, комбинированные);

- по режиму проведения (в реальном режиме; в виртуальном режиме; в комбинированном режиме);

- по сроку реализации (краткосрочные; долгосрочные);

- по форме работы (групповые; индивидуальные);

- по предметному содержанию (моноквест; межпредметный квест);

- по структуре сюжетов (линейные; нелинейные; кольцевые);

- по информационной образовательной среде (традиционная образовательная среда; виртуальная образовательная среда) [1].

Образовательный квест как вид интерактивных технологий позволяет решить следующие задачи:

- образовательную - вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс (организация индивидуальной и групповой деятельности школьников, выявление умений и способностей работать самостоятельно по какой-либо теме);

- развивающую - развитие интереса к предмету, творческих способностей, воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, умений самостоятельной работы с информацией, расширение кругозора, эрудиции, мотивации;

- воспитательную - воспитание личной ответственности за выполнение задания [3].

М.Н. Кичерова и Г.З.Ефимова провели анализ двух вариантов применения квестов в образовательном пространстве: как формы проведения учебного занятия и как формы методического задания на разработку квестов (разработка сюжета, сценарного плана, процедуры, этапов, технических заданий для выполнения). Анализ показал, что наиболее эффективным с точки зрения освоения знаний и новых компетенций оказалось (по мнению преподавателей и студентов) не решение или прохождение квеста, а процесс его создания [2].

В рамках проектной деятельности в МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов обучающиеся 7 «В» класса создали и провели квест «Безопасный интернет».

Цель проекта: обеспечение информационной безопасности обучающихся путем привития им навыков ответственного и безопасного поведения в сети Интернет.

Задачи:

1) формирование у обучающихся 7 «В» класса интереса к учебе и научно-исследовательской деятельности; мотивация обучающихся к самостоятельному изучению темы «Безопасный интернет»;

2) организация и проведение обучающимися 7 «В» класса мероприятия по вопросам интернет-безопасности в форме квеста;

3) вовлечение обучающихся 7 «В» класса в активную профилактическую деятельность по формированию безопасной интернет-среды.

Работа над квестом строилась следующим образом: в классе было выделено 8 групп, для разработки заданий квеста. Каждая группа выбрала себе один из аспектов темы «Безопасный интернет» (персональные данные, правила поведения в интернете, общение в интернете и социальные сети, угрозы в интернете, вирусы, интернет мошенничество, интернет-зависимость) и форму представления изученного материала (пазл, ребусы, кроссворд, составление слов из букв, викторина, заполнение пропусков в тексте, web-квест, классификация).

Задание «пазл» было создано с помощью https://www.jigsawplanet.com,на сайте можно загрузить собственную картинку и программа разобьет изображение на выбранное количество пазлов.

Web-квест был создан обучающимися с помощью образовательного сервиса https://www.learnis.ru/. Сервис Learnis.ru позволяет создавать квесты подвида жанра «выход из комнаты». В таких квестах перед игроками ставится задача выбраться из комнаты, используя различные предметы, находя подсказки и решая логические задачи. Для создания образовательного квеста, подсказками могут быть ответы на задачи, которые необходимо решить для продвижения по сюжету квеста.

Все остальные задания были созданы обучающимися на платформе LearningApps.org. Платформа LearningApps.org. является приложением Web 2.0

для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Учителя могут создавать специальные учетные записи для обучающихся своего класса и иметь представление о деятельности и учебных модулях, созданных обучающимися его класса.

Работая над заданиями квеста дети смогли глубже познакомиться с опасностями в интернете, проанализировать полученные знания, преобразовать и оформить результаты в интересной для них форме, решить задания, выполненные остальными группами. Обучающиеся были вовлечены в активный познавательный процесс, проявляли творческие способности, воображение, навыки исследовательской деятельности и самостоятельной работы с информацией.

Обучающиеся 7 «В» класса провели апробацию квеста на 6 классах. После прохождения квеста для получения обратной связи 6 классы заполнили анкету в Googleформах. На вопрос «Насколько Вам было интересно данное мероприятие?» 83,3% ответили – «очень интересно», 16,7% – «скорее интересно, чем не интересно». На вопрос «Узнали ли Вы что-то новое?» «да» – ответили 66,7%, «не знаю» – 33,3%. Больше всего понравились задания: собирать пазл, разгадывать кроссворд и вставить слова в текст. В самом мероприятии больше всего понравились организация, форма проведения и атмосфера.

Перед проведением квеста обучающиеся 7 «В» класса ответили на вопросы: «Хорошо ли Вы подготовились к проведению квеста?» «да» – ответили 16,7%, «скорее да, чем нет» – 83,3%.«Ответственно ли Вы подошли к подбору материала, для создания заданий?» 83,3%– ответили «да», 16,7%, – «скорее да, чем нет». Обучающиеся 7 класса достаточно ответственно готовились к проведению квеста, но не были полностью уверенны в успешности проведения, так как это был первый опыт создания квеста.

После проведения квеста ребята ответили на вопросы: «Все ли у Вас получилось?» 75% уверенно ответили – «да», остальные 25% ответили – «скорее да, чем нет». На вопрос «Как Вы думаете, что интереснее: участвовать в квесте или создавать и проводить его?» мнения разделились 50/50, но не смотря на это, все участники готовы приступить к разработке следующего квеста, так как такая

форма представления изученного материала способствовала лучшему пониманию и запоминанию информации.

Проведенное мероприятие было интересно и тем, кто создавал квест, и тем, кто участвовал в нем. При обратной связи были получены только положительные результаты. Таким образом, создание квеста обучающимися с помощью современных информационных интерактивных технологий является эффективным средством обучения.

Литература

1. *Бармина А.Л.* Путеводитель «Образовательный квест: от А до Я» (информационный справочник для педагогов. Киселевск 2016, 30 с.

2. *Кичерова М.Н., Ефимова Г.З.* Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5 [Электронный ресурс] Режим доступа http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf (дата доступа – март 2019).

3. *Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М.* Образовательный квест – современная интерактивная технология // Электронный научный журнал. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (часть 2) [Электронный ресурс] Режим доступа https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247 (дата доступа – март 2019).

4.Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] Режим доступа https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/ (дата доступа – март 2019).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ДУХОВНОСТИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИИ

Марьясова Наталья Валерьевна
кандидат психологических наук, доцент, психолог СПб ГБУК«Межрайонная централизованная библиотечная система им. М. Ю. Лермонтова», г. Санкт-Петербург
E-mail: maria19.08@mail.ru

Аннотация: в статье поднимается актуальная проблема духовных ценностей в науке, которые являются фундаментальными понятиями научных исследований в современном образовательном процессе. Эти ценности теоретически и практически способны содействовать непрерывному эволюционному процессу в целом и организации деятельности структур образования федерального, регионального и местного уровня, направленных на укрепление конкурентоспособности российской системы образования.

Ключевые слова: духовность, наука, нравственное сознание, социальные процессы,трансформации социальных институтов, сфера культурной деятельности России.

Современная наука, которая вызывает значительные изменения в сфере общественного производства, становится одним из главных факторов экономических, социальных, духовных превращений, обновления культуры, качественного образования общества и личности. Наука оказывается силой, какая способна помогать развитию самого человека, его творческих задатков и одаренности. В последние годы российские педагоги всё чаще обращаются к проблематике духовной жизни. Понятие духовных ценностей становится одним из наиболее востребованных в современных научных исследованиях. Так было далеко не всегда: в отечественной философской мысли советского периода духовные явления и факторы социальной жизни занимали второстепенное место, по марксистской традиции рассматриваясь как производное от экономического фундамента общества. Только в 80-е годы XX века началось осмысление проблемы духовных ценностей.

Возрождение российской науки в последней четверти XX века было ориентировано на изучение социальных процессов, трансформации социальных институтов и социальных групп. В этом контексте исследование духовности привлекало незначительное внимание. Такая ориентация научных исследований нашла отражение в господствовавшем представлении о ключевой роли и самодостаточности институциональных преобразований для успешного реформирования общества. Однако результаты десятилетия реформ наглядно показали, что в условиях социокультурного кризиса и утраты духовных ориентиров заимствованные институциональные формы функционируют малоэффективно, рыночные механизмы регуляции экономики и социальной жизни не дееспособны, культурная идентичность нации остаётся проблематичной. Это заставило глубже осознать значимость духовных факторов для достижения социальной стабильности и благосостояния и способствовало повышению исследовательского интереса к проблемам духовности.

Главным направлением в исследовании духовности современного общества является изучение проблемы взаимосвязи состояния духовности и образования (как сферы культурной деятельности). Последнее институционально орга-

низовано в национальную образовательную систему, которая задаёт целеполагание образовательной деятельности, формирует разноуровневую структуру образовательных учреждений и реализует собственно образовательную деятельность. При этом в образовательной системе «в латентной форме выражено соотношение социальных (прагматических) и социетальных (ценностных) функций образования» [2, с. 4].

Сочетание ценностно-рациональных установок образовательной системы как базовой структуры образовательной деятельности общества в целом можно определить как «предрасположенность к восприятию определённых социальных ситуаций, как модели функционирования в этих условиях, т.е. как систему диспозиций» [3, с. 127]. Образование является важнейшим институциональным каналом воспроизводства духовных ценностей, поэтому явные и латентные целевые установки образовательной системы определяют степень распространения духовных ценностей в обществе и влияют, тем самым, на его ценностную интегрированность и культурную гомогенность. И здесь необходимо признать, что состояние системы образования в современной России несёт на себе отпечаток общего духовного кризиса, вызванного системными реформами конца XX века.

Переход на рыночные принципы функционирования экономики вызвал коммерциализацию также и образовательной деятельности, что проявилось в дифференциации знаниевого и воспитательного компонентов (социальных и социетальных функций института образования). При этом доминирующее внимание в системе образования уделяется технологизации контроля знаниевой подготовки (тестирования) и акцент ставится на результат обучения, тем самым процесс формирования духовно-ценностной мотивации отходит на задний план. Эта тенденция фиксируется также и в отношении к образовательной деятельности других её субъектов – родителей и юношества. Известно, что «образование» – это калька с немецкого Bildung: «придание образа», «создание образа». И главное, о чем родителям стоит задуматься, – это тот образ, который они хотят

придать своему подрастающему ребёнку, и, естественно, насколько школьное обучение соответствует этой задаче.

Современная школа воспитывает наёмного работника. Её задача – обучить за определённое время и минимум денег максимум работников, которые должны будут найти своё место в рамках существующей экономики. Совпадает ли эта задача школы с теми задачами, которые ставит перед собой семья? Можем ли мы передоверить школе обучение своих детей? Распространение установок прагматизма в повседневной жизни, вызвало, в свою очередь, готовность родителей дополнительно оплачивать репетиторство (знаниевый компонент) за счёт сокращения расходов на специализированные формы воспитательной работы. Свёртывание духовно-воспитательного компонента в образовательной деятельности во многом способствуют тому, что традиционные для отечественной культуры представления о единстве и тесной взаимосвязи знаний и духовности уходят в прошлое.

Обесценен идеал служения образованного человека своему народу: глобализация рынка образования и рынка труда, помимо несомненных, позитивных следствий ведёт к космополитизации образовательной деятельности, «утечке умов» из России в страны, где высококвалифицированным специалистам могут предложить более выгодные условия и более высокие заработки. Получение знаний рассматривается теперь не как источник духовного роста личности, а как основа карьерного и потребительского роста. «Догоняющий» характер модернизации российского образования, как и всех реформ в целом, во многом определяет значительный объём заимствований западных моделей организации образовательного процесса, программ и методик обучения, и в целом концепций образования, что не может не привести к оттеснению на периферию национальных, образовательных и воспитательных традиций, размыванию национальной культурной идентичности. Эти моменты негативно сказываются на духовном состоянии и самочувствии учащейся молодёжи, способствуют отчуждению российского образования от духовных целей и ценностей. Иными сло-

вами, налицо кризис российской, культурной традиции – разрыв духовности и образования.

Получение образования по времени совпадает с возрастом интенсивной социализации личности. Ослабление же необходимой корреляции между образованием и духовностью влечёт за собой серьёзные, несущие социальную опасность, нарушения социализационного процесса, когда вместо конструктивных духовных ценностей и мотивационных установок у молодёжи закрепляются нигилистические, даже антисоциальные представления и модели поведения.
Родители уже давно включились в образовательную гонку, в которой дети, как скаковые лошади, должны непременно прийти к финишу первыми. Их тренируют, натаскивают с малолетства, на них только что не делают ставки (впрочем, отношение к детям как к затратным инвестиционным проектам, которые должны в будущем окупиться, – уже не дикость, а общее мнение). Психологи уже не первый год говорят, что самый популярный родительский запрос к ним – определите, к чему у дошкольника есть способности, чтобы не промахнуться с выбором школы, не ошибиться с объектом инвестиций.

Появление олимпиад, школьных и вузовских рейтингов отформатировало эту систему; теперь желающие участвовать в гонке могут пытаться выбрать более или менее успешные стратегии победы. Беда в том, что правила несовершенны и часто меняются на ходу, коррупция превращает основанные на честности стратегии в безусловно проигрышные, а «оптимизация» образовательных учреждений то и дело ставит под угрозу само существование многих школ, в том числе из числа лидеров региональных и общенациональных рейтингов. Честно играть по этим правилам невозможно. Цена вопроса очень высока. Многие семьи не могут себе позволить обучение ребёнка на платном отделении в хорошем вузе. И даже если ребёнок попал на бюджетное – его часто ждёт глубокое разочарование в выбранном вузе и специальности. Вузы тоже в кризисе. Единство образования и духовности, их тесная взаимосвязь представляются нам не только важной характеристикой российской культуры, но и одной из наиболее важных констант общечеловеческой культуры.

Ещё древние мыслители всех цивилизаций исчерпывающе обосновали неразрывное единство мудрости и блага, познания и добродетели, мысли и достоинства и значение этого единства для качества и прочности социального порядка. За нарушением этой взаимосвязи неизбежно следует отклонение от социальной нормы, утрата обществом нравственных ориентиров, духовная, культурная и социальная деградация. Отчуждение образования от духовности влечёт за собой формирование бездуховной и безответственной интеллектуальной элиты и, как следствие, – нарастание социального риска во всех сферах. Именно сейчас, когда Россия стремится занять достойное место в системе мирового порядка в миро-экономике, особое значение приобретает конкурентоспособность человеческого потенциала нашей страны, который в значительной степени определяется эффективностью функционирования системы образования [1, с. 25]. А она, в свою очередь, производна от характера соединения и реализации социальных и социетальных функций. Этим фактом обусловлена острая социальная актуальность заявленной нами темы.

Но данная тема обладает не менее острой научной актуальностью. Она связана с тем, что проблема взаимной диспозиции образования и духовности в её конкретной социальной динамике практически не исследована в предметном поле ведущих научных дисциплин, хотя и вызывает острый интерес и имеет многочисленные социальные импликации. Между тем её анализ необходим для регулирования процесса социальных преобразований. Сложившееся дистанцирование духовности и образования таит потенциальную угрозу для разрушения социетальной системы российского общества. Относительно недавнее обращение отечественных психологов, педагогов, социологов к изучению духовности в качестве феноменов социальной жизни уже само по себе говорит о том, что проблематика, связанная с духовностью, не обрела ещё достаточно широкой репрезентации в российской науке. В особенности это касается темы взаимообусловленности образования и духовности, по которой пока отсутствуют масштабные специальные исследования.

Однако духовность как таковая, особенно самобытность российской национальной духовности, её глубинная связь с православием, много и глубоко рассматривались в трудах классиков русской социальной и философской мысли. Можно сказать, что понятие духовности явно или подспудно выступало системообразующей категорией у многих учёных. Информационный подход накладывал определённые ограничения на развитие теоретических представлений о роли духовных факторов в социальной жизни. Свой значительный вклад в исследование общей проблематики, связанной с духовностью, внесли учёные Э.В. Ильенков, К.А. Уледов, Л.П. Буева, М.С. Каган, А.Г. Спиркин, С.С. Аверинцев, П.С. Гуревич, Д.С. Лихачёв. На более конкретном уровне осуществлялись педагогические, психологические, культурологические и социологические исследования социокультурных репрезентаций духовности в российской культуре и науке.

Духовный кризис российского общества, сущность и динамика социокультурного раскола, проявления социальной и психологической аномии, проблемы деидеологизации и когнитивного вакуума в постреформенной России плодотворно исследуются в работах С.И. Артановского, Е.И. Башкировой, *А.В. Воронцова.* Духовной культуре общества как феномену посвящены работы О.А. Митрошенкова. В работах А.Н. Дахина рассматривается проблема внедрения духовной культуры в педагогическую деятельность. Проблемы социокультурной межгенерационной трансляции духовных ценностей, в том числе структурами образования, и воспроизводства в молодом поколении духовно-культурной идентичности должны волновать современную российскую науку. Специфика духовности определяет значимость для достижения поставленной цели научных разработок, касающихся состояния современной российской системы образования, стратегий и перспектив её модернизации, негативных и позитивных особенностей её функционирования.

Модернизация российского образования как цель образовательной реформы вызывает острый интерес и широкие дискуссии в научной литературе на стыке педагогики, психологии, социологии образования и социологии культу-

ры. Ряд авторов, в своих работах обосновывают несоответствие исторически сложившейся российской парадигмы образования реалиям формирующегося глобального общества. В исследованиях Ш.А. Амонашвили, И.В. Бестужева-Лады, А.А. Бодалёва поднимаются проблемы гуманизации образования в России. Многие авторы стоят на позиции жёсткой апологии, радикальной модернизации системы образования по «догоняющему» сценарию, другие обосновывают безальтернативность модернизации организационных форм и содержания процесса обучения на всех уровнях.

Разрабатывается общее социокультурное обоснование модернизации российского образования, даётся анализ образования как важнейшего ресурса информационного общества и доказывается потребность российского общества в смене парадигмы образования. Изучается процесс внедрения сетевых форм обучения на региональном уровне российской системы образования. Процесс роста открытости российского образования как условие его адаптации к требованиям глобального и европейского образовательного пространства исследуются многими учёными.

Признавая необходимость модернизации образования в России, высказываются и сомнения в эффективности модернизационных изменений. Растёт озабоченность проблемой сохранения и воспроизводства через систему образования традиционных духовных ценностей россиян. Поддерживаются наши национальные образовательные традиции в контексте вхождения в глобальное пространство и догоняющей модернизации российской системы образования. Необходимо в критическом ракурсе проанализировать процесс заимствования инокультурных концепций обучения и воспитания, обосновать идею соответствия модели системы образования в российском социокультурном контексте.

Практическая значимость исследования этих вопросов говорит о том, что полученные знания могут использоваться в процессе корректировки целей, стратегии реформирования системы образования в России в целом, в организации деятельности структур образования федерального, регионального и местного уровня, направленной на укрепление конкурентоспособности российской

системы образования, а также непосредственно при разработке учебных и воспитательных программ, в практике преподавания и воспитания в высших учебных заведениях, в учебных заведениях различного уровня и профиля.

Литература

1. Валлерстайн, И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / И. Валлерстайн. СПб.: ГУ, 2011.
2. *Чеботарёв Ю.А.* Трансформация культурного своеобразия российского образования в условиях социальной транзиции: автореф. дис. д-ра социол. наук / Ю.А. Чеботарёв. Ростов н/Д, 2005. С. 4.
3. *Ядов В.А.* Диспозиция личности / В.А. Ядов // Российская социологическая энциклопедия. М.: 2009. С. 127.

РЕНОВАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗЕ

Нацаренус Наталья Николаевна
кандидат педагогических наук,
проректор по воспитательной работе и молодежной политике
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail:pr_youth@surgpu.ru
Сорокина Анастасия Владимировна
аспирант БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут

Аннотация: в статье описан механизм обновления системы студенческого самоуправления в университете в соответствии с актуальными стратегическими приоритетами российского образования.

Ключевые слова: воспитательная работа в вузе, студенческое самоуправление, деятельностный подход, компетентностная модель выпускника, наставничество.

Тенденции общественного развития диктуют новые требования к системе подготовки кадров высшей квалификации. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» задает в качестве ориентира «модернизацию профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [7].

Национальный проект «Образование», вступивший в силу в январе 2019 года, направлен на «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности…» [5].

Можно, тем не менее, говорить о том, что процессы реформирования образования идут непрерывно на протяжении десятилетий, но проблемным полем обновляющихся педагогических систем остается ограниченность социально значимых положительных результатов их функционирования [1].

Переход к открытой, инновационной системе управления образовательной организацией невозможен без внедрения в ее подсистемы студенческого самоуправления, и, по нашему мнению, значительная часть проблем заключается в отсутствии подлинного включения студентов в жизнедеятельность университета, в совместный, студенческо-преподавательский поиск ответов на вызовы времени. Это включение необходимо потому, что студенты, провозглашенные субъектами инновационной деятельности, таковыми не являются. Данный факт противоречит ключевой идее развития вуза, изложенной Н. В. Коноплиной, согласно которой «...под развитием вуза мы будем понимать целенаправленное изменение его образовательной системы, ведущее к росту ее способности содействовать развитию личности студентов как субъектов развивающейся и развивающей педагогической деятельности». Система управления развитием вуза рассматривается «...как совокупность элементов (люди, технологии, технические средства, информация и др.), связанных между собой так, что образуется целое, способное выявлять необходимость и возможность изменить образовательную систему педвуза, планировать и осуществлять изменения в ней с тем, чтобы она могла более эффективно достигать цели подготовки студентов как субъектов творческой деятельности» [2].

Разработанная В. С. Лазаревым модель 7П (Прогнозирование. Переоценка. Проблематизация. Проектирование. Планирование. Побуждение. Преобразование) большое значение отводит включению в качестве субъектов инновационной деятельности педагогов [3]. Мы же считаем необходимым включить в эту группу и студентов. Образовательный процесс необходимо перестраивать таким образом, чтобы он способствовал изменению деятельности преподавателей и студентов, активизировал их самостоятельность [6].

Педагоги-практики констатируют кризис студенческих объединений, которые по сути своей являются либо узконаправленными внештатными структурами университетов (например, творческими студиями), либо «игровыми» клубами по интересам, не берущими в расчет социальный заказ. Низкая узнаваемость руководителей студенческих объединений и наличие проблем во взаимодействии с командой ставит под сомнение феномен лидерства. Отсутствие собственных ресурсов для реализации планов не позволяет считать зависимые от вузов объединения самостоятельными. Имеющиеся в арсенале достижения отечественной педагогической мысли не в полной мере адаптированы к современным реалиям и лишь отчасти способствуют достижению глобальных целей [8].

Реализация принципов студентоцентрированного образования в Сургутском педагогическом университете строится на основе Концепции воспитательной деятельности. Студенческое самоуправление в СурГПУ – это одна из форм воспитательной работы, направленная на формирование разносторонне развитой, творческой личности с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда и обладающих необходимыми социально-личностными компетенциями. Субъектами воспитательной системы являются объединения обучающихся, студенческие группы, кураторы проектных и академических групп, выпускники, преподаватели и сотрудники вуза, кафедры, факультеты, административно-управленческий персонал [4].

Механизм включения обучающихся в самоуправление представлен в виде модели «Вниз по лестнице, ведущей вверх», которая отражает деятельностный подход к организации внеаудиторной деятельности в СурГПУ (авторский коллектив – Н.Н. Нацаренус, Е.А. Волосникова, Е.М. Ерохина). В соответствии с моделью развитие субъектной позиции социально активного студента проходит пять этапов-ступеней: 1) участие в общественной жизни вуза; 2) участие в проекте студенческого объединения; 3) предложение собственной проектной инициативы и реализация проекта совместно с единомышленниками; 4) включение в решение проблем образовательной организации; 5) лидерство и трансляция

опыта в масштабах университета. Прохождение каждого этапа осуществляется через постоянную реализацию социально значимых дел, сопровождающуюся кадровым поиском: студент, находящийся на той или иной ступени «лестницы», либо взаимодействует с наставником, либо становится наставником сам.

Пребывая на первой ступени, обучающийся выполняет функцию наблюдателя. Результат прохождения этапа заключается в осознании потребности участвовать в общественной жизни, заинтересованности в решении конкретной задачи.

Второй этап «Студент-участник» предполагает управление студентом собственной деятельностью, решение конкретных задач в роли исполнителя. Управление осуществляется на уровне инициативного объединения (временного творческого коллектива, проектной группы). Показателем успешного прохождения ступени считается появление инициативы в сочетании с готовностью ее реализовывать.

На третьем этапе «Студент-инициатор» обучающийся управляет проектом, выполняя функции организатора. Результатом является достижение проектной цели.

Четвертый этап - «Студент-активист»: обучающийся переходит к оценке, аналитической работе с целью выявления перспективных проектов для дальнейшей реализации.

Этап «Студент-лидер» является высшим звеном «лестницы» самоуправления. Активист осуществляет стратегическое планирование социального заказа студенчества вуза, управляет студенческими программами, реализует план студенческого объединения в соответствии с запросами субъектов образовательного процесса.

Функционирование модели обеспечивает принцип преемственности актива, расширение его состава, о чем свидетельствует положительная динамика количественного состава и расширение разнообразия студенческих объединений в период с 2007 по 2019 гг.

Несмотря на сложившиеся традиции студенческого самоуправления в вузе, до 2017-2018 уч. г. существовало противоречие между требованиями к результатам высшего образования и отсутствием ориентации студенческих объединений на их достижение.

Новое решение представлено в виде программы самообразования студенческого актива «НЕконкурс», стартовавшей в 2018 году. Программа представлена очными и заочными мероприятиями – заданиями для дистанционной командной работы и коллективного погружения в деятельность.

В ходе освоения программы происходит расширение понимания студентами сущности самоуправления, более основательное освоение ориентировочного и операционального компонентов общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, приобретение опыта взаимодействия с участниками образовательного процесса, обработки комплексной информации для решения актуальных задач актива.

Определением компетенций, формируемых при участии обучающихся в работе студенческого объединения, занимаются сами активисты. Реестры компетенций готовятся ими с опорой на планы студенческих объединений и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования всех направлений подготовки, представители которых имеют возможность входить в состав того или иного студенческого совета.

За выявлением ориентировочной основы самоуправления и ответом на вопрос «Зачем студенческое объединение нужно мне как будущему профессионалу?» следует поиск научно-практической базы – литературы, статей и интернет-ресурсов, содержащих культуросообразные способы действий. На основе периодических изданий, имеющихся в библиотечном фонде университета, составляются и обновляются списки литературы по основным направлениям Государственной молодежной политики в соответствии с профилями факультетов или вузовских объединений. В течение года проводятся виртуальные «командировки» студенческих советов – анализ содержания сайтов ведущих университетов, общественных и ведомственных организаций.

Найденная информация, а также результаты повседневной деятельности студенческих объединений, должны определенным образом позиционироваться. С этой целью активисты изучают основы продвижения проектов в средствах массовой информации, овладевая некоторыми базовыми умениями в сфере журналистики. Помимо видеороликов о собственной работе, студенческие объединения готовят презентации-«комплименты» своим коллегам, учатся популяризировать деятельность партнеров, расширяя границы взаимодействия.

«НЕконкурс» способствует усилению партнерских связей. Студенты разрабатывают сценарии мастер-классов от объединений в рамках закрепленных за факультетами или объединениями вуза направлениями Государственной молодежной политики, успешно реализуют наиболее востребованные из них (основы тайм-менеджмента, ораторского искусства, продвижения в «Инстаграм»). Появляются совместные проекты и общие дела.

Оценка проделанной работы осуществляется посредством внутреннего мониторинга, принципы которого разрабатываются каждым объединением самостоятельно, а также унифицированной методикой самооценки деятельности студенческих объединений «РОМБ» (рейтинг, организация деятельности, медиа-активность, будущее).

Методика самооценки заключается в проведении коллективом студенческого объединения анализа собственной эффективности в соответствии с четырьмя группами критериев. Оценивание осуществляется по шкале от 0 до 3 баллов. Заполненная электронная таблица сопровождается приложениями, содержащими документированное подтверждение результатов.

Критерий «Рейтинг» включает такие показатели как место студенческого объединения в рейтинге студенческих объединений вуза, наличие мониторинга оценки эффективности участников студенческого объединения, мониторинг формирования электронного портфолио студентов, наличие реестра достижений студентов факультета по направлениям деятельности, представленность студентов факультета в студенческих объединениях вуза.

«Организация деятельности» предполагает оценку студенческим объединением собственного плана работы или маршрутной карты, реализации инициатив и проектов по приоритетным направлениям государственной молодежной политики, выполнения студенческим объединением плановых показателей, участия в мероприятиях факультета, общеуниверситетских мероприятиях и в деятельности совещательных органов, таких как Совет факультета, Координационный совет по воспитательной работе и Ученый совет.

«Медиа-активность» – критерий, включающий анализ медиа-контента на предмет его универсальности, доступности, актуальности подачи информации, наличия внутреннего мониторинга медиа-активности объединения, наличия и реализации плана PR-сопровождения, участия объединения в медийных конкурсах, а также разработки рекламных продуктов (роликов, баннеров, брошюр).

Критерий «Будущее» содержит самооценку участия студенческого объединения в образовательных программах, проведения объединением обучающих мероприятий (мастер-классов, семинаров), результаты виртуальных командировок, внешнее и внутреннее партнерство, открытость выборов в состав объединения.

Помимо самоэкспертизы студенческие советы проводят взаимную оценку по предложенной схеме. Итогом рефлексии является построение образа будущего – обновление маршрутных карт (планов студенческих объединений).

В планировании находят обязательное отражение организационный, информационный, исследовательский, образовательный компоненты. Организационный модуль – традиционная часть плана, содержащая перечень дел и проектов студенческих советов, проектные карты, сведения об участии в мероприятиях факультета, вуза.

Информационный модуль направлен на повышение медиа-активности студенческого объединения. Он включает сведения о присутствии студенческого совета в средствах массовой информации и социальных сетях, PR-сопровождении, создании собственных рекламных продуктов.

Исследовательский модуль заключается в проведении внутреннего мониторинга эффективности студенческого объединения (мониторинг качества деятельности по отдельным направлениям, рейтинг студенческих достижений и т.д.).

Образовательный модуль подразумевает мероприятия по самообразованию членов студенческого совета (разработку, проведение, посещение мастер-классов, виртуальных «командировок», круглых столов, разработку методических рекомендаций).

Опыт реализации программы самообразования студенческого актива «НЕ-конкурс» свидетельствует об усилении субъектной позиции ее участников. Так, студенческие объединения приняли решение о преобразовании объединенного совета обучающихся в формат лаборатории студенческих инициатив ЛИС. С 2018-2019 уч.г. ЛИС осуществляет координацию деятельности студенческих советов и объединений университета по четырем направлениям работы (стратегическое, проектное, аналитическое, информационное). Деятельность актива стала более прозрачной и профессионально ориентированной.

В настоящее время новшества, привнесенные в систему студенческого самоуправления, приняты и присвоены большинством субъектов воспитательной деятельности университета: студентами, кураторами, преподавателями, специалистами структурных подразделений управления воспитательной работы и молодежной политики вуза.

Литература

1. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ / диссертация доктора социологических наук. – Екатеринбург, 2010.
2. Коноплина Н. В. Основы управления педагогическими системами. – Сургут : РИО СурГПИ, 1999. 111 с.
3. Лазарев В. С. Управление инновациями. – М., Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
4. Нацаренус Н.Н. Концепция воспитательной деятельности в СурГПУ. – Сургут: РИО СурГПУ, 2016. 20 с.
5. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf (дата доступа – февраль 2019).
6. Содержание и способы профессиональной деятельности преподавателя в формировании субъектной позиции студента: коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Ставриновой. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2012. 174 с.

7. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425 (дата доступа – февраль 2019).
8. Якорев Е.С. Студенческая RE:организация. Переосмысление эффективности [Электронный ресурс] Режим доступа http://life.ssau.ru/files/stud_reorg.pdf (дата доступа – февраль 2019).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Ниязова Амина Абтрахмановна
кандидат педагогических наук, доцент,
Сургутский государственный педагогический университет, Сургут
E-mail: dekanspf@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрена проблема формирования социально-экологической компетентности у будущих педагогов, выделены её отдельные аспекты формирования в процессе профессиональной подготовки педагогов; раскрыто содержание понятий «экологическая компетентность», «социально-экологическая компетентность»; определены подходы, на которых строится процесс формирования социально-экологической компетентности: холистический, экологический, экосистемный; представлены результаты исследования.

Ключевые слова: компетентность, экологическая компетентность, социально-экологическая компетентность, экологическая культура, холистический, экоситемный и экологический подходы, экологические знания, тип мотивации взаимодействия.

Современное мировое образовательное пространство вступило «в фазу коренных трансформаций, которые связаны с эволюционными процессами в обществе и переходом его к более современной модели инновационного образования – это «образование для устойчивого развития» [8, с.69].

Всемирная конференция ООН в 1992 г. в Рио-де-Жанейро в «Повестке дня на XXI век» приняла Концепцию перехода мирового сообщества на путь устойчивого развития. Устойчивое развитие понимается как развитие общества, при котором его природная основа, создаваемые условия жизни способствуют развитию человека и обеспечению безопасности общества [12].

Реализация стратегии инновационного развития России в сложившихся обстоятельствах требует подготовки кадровых ресурсов, нацеленных на оптимизацию взаимоотношения человека и природы, повышение экологической безопасности на основе передовых отечественных и зарубежных достижений. В этих условиях одним из приоритетов педагогического образования становится

подготовка будущего педагога к решению проблем экологического воспитания подрастающего поколения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте направления подготовки «Педагогическое образование» выделены компетенции, отражающие готовность педагога: решать задачи воспитания (ПК-3), взаимодействовать с участниками образовательного процесса (ПК-6); руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) [13]. Отметим, что конкретных компетенций, отражающих социально-экологическую готовность будущего педагога, мы не находим. В этой связи, в обозначенных компетенциях в рамках нашего исследования мы рассматриваем:

– воспитание экологической культуры, основными компонентами которой являются экологические знания, культура чувств, экологически оправданное поведение;

– взаимодействие в различных системах, таких как: «человек-природа-общество», «человек-человек», в том числе «педагог-обучающийся»;

– активизацию участия обучающихся в проектной деятельности с целью развития исследовательских умений и проявления интереса к решению экологических проблем общества и природы.

В процессе анализа изучаемой проблемы выделены отдельные аспекты формирования социально-экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки, а именно:

– теоретико-методологические основы проектирования профессиональной деятельности и специальной подготовки специалистов для регионов экологического неблагополучия (Г.П.Сикорская и др. [15]);

– формирование экологически компетентной личности студента (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, Л.В. Моисеева, и др.) [3,6,9];

– развитие у студентов эколого-социальной ответственности в процессе естественнонаучного образования (О.Е. Перфилова и др.) [11];

– формирование экологической компетентности учащихся (Ермаков Д.С., А.В.Гагарин и др.) [5,1].

Для понимания сущности основного понятия «социально-экологическая компетентность» обратимся к исходному понятию «компетенция» *Компетенция* (от лат. competentio от competo добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач [11]. Для нашего исследования актуальным является понятие «экологическая компетенция», в частности, будущего педагога.

«Экологическая компетенция студента педагогического вуза – это необходимый уровень его подготовки, включающий ценности и смыслы экологической (эколого-педагогической) деятельности, базовые экологические знания, а также опыт решения социально значимых экологических проблем на основе практической экологической деятельности» [14]. Экологическая компетенция личности формируется на основе базовых компетенций.

По мнению С.Н. Глазачева, «базовая система экологических компетенций личности будущего педагога, раскрывающих важные аспекты понятия «экологическая культура личности», представлена следующим образом. Студент:

– обладает целостным мировоззрением и мироотношением»; способностью ответственно относиться к природной среде на основе признания её универсальной ценности;

– понимает сущность природных пределов современного социально-экономического развития и причины экологического кризиса;

– способен оценивать результаты и последствия своей деятельности с точки зрения биосферосовместимости, ненанесения или минимизации вреда природе;

– обладает навыками природосообразной деятельности и поведения; потребностью общения с природой» [14].

Понятие «компетентность» в исследовании Н.Ф.Казаковой определено как умение, опыт в той или иной области [7]. Компетентность – это владение, обладание учащимися соответствующей компетенцией, включая личностное отно-

шение к ней и предмету деятельности. Согласно А.В. Хуторскому, результатом образования выступает компетенция как заданное требование к образовательной подготовке обучающегося, а компетентность – как состоявшееся личностное качество с учётом его собственного опыта.

Экологическая компетентность – осознанная способность, готовность к самостоятельной экологической деятельности, направленной на сохранение и устойчивое воспроизводство жизни, на практическое улучшение состояния среды обитания в процессе выявления, решения и предупреждения социально-экологических проблем [5]. Из сказанного следует, что образовательный процесс в вузе ориентирован на формирование экологической компетентности как надпрофессионального и межпрофессионального качества личности будущего педагога [2], что позволяет расширить содержания понятия до социально-экологической компетентности.

Социально-экологическая компетентность – это личностный феномен, сущность которого состоит в готовности и способности человека субъектно воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов при осознании социальной ответственности за свою профессиональную деятельность [11]. Е.Н. Чеканушкина определяет социально-экологическую компетентность как способность применять знания и умения в разрешении определенной социально-экологической ситуации; способность к успешной социализации, связанной с соблюдением гражданских прав и обязанностей, что позволяет сформировать систему экологических ценностей и жизненных смыслов; готовность к самоограничению потребительских благ; способность студентов и молодых специалистов применять знания, умения, опыт экологически ориентированного мышления и поведения в повседневных жизненных ситуациях, в условиях действия разнообразных экологических рисков с учетом социальных факторов [17].

Анализ исследований ряда авторов (А.В. Гагарин, Д.С. Ермаков, А.А. Ниязова, Л.В. Моисеева, О.Е. Перфилова, Е.Н. Чеканушкина и др. [1,5,9,10,11,17]) позволили выделить компоненты социально-экологической компетентности:

экологические знания, взаимодействие с природными объектами, субъективное отношение к природе, экологосообразная и социально значимая деятельность, которые учитываются в процессе ее формирования у будущих педагогов.

Процесс формирования социально-экологической компетентности будущих педагогов нами изучался на базе Тобольского педагогического института им. Д.И.Менделеева, Уральского государственного педагогического университета и Сургутского государственного педагогического университета. В исследовании приняло участие 150 студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

Формирование социально-экологической компетентности строится на следующих подходах [10]:

– *холистический,* обеспечивающий интеграцию естественнонаучного и гуманитарного знаний. Конкретным проявлением такой интеграции в рамках нашего исследования стали учебные курсы «Социальная экология», «Экологическая педагогика и психология», раскрывающие связи между главными сферами человеческой деятельности - человеком, обществом и природой. Изучение данных курсов было направлено на формирование экологических знаний;

– *экологический*, рассматривающий развитие личности в контексте ее взаимодействия с социальной средой и подчеркивающее адаптивное и реципрокное взаимодействие людей с окружающей их средой. Данный подход направлен на эмоционально-рациональное восприятие природы, которое мы достигали в процессе участия студентов в экологическом практикуме, экологической тропе, экологических экскурсиях, организуемых непосредственно в природе. Показ изнутри природы способствует формированию у личности субъективности и субъективного отношения к природе, обеспечивающие повышение мотивации восприятия природы как субъекта социоприродной среды;

– *экосистемный*, направленный на взаимодействие в социоприродной среде, способствующей развитию личности согласно биологическим и социальным законам, а также социальным связям личности с внешним миром.

Основное содержание процесса формирования социально-экологической компетентности будущих педагогов заключается в обеспечении их успешного социально-экологического функционирования в социоприродной среде через развитие индивидуальных способностей и включение в различные виды деятельности. Средством деятельности человека являются взаимодействия – связи, возникающие в процессе его жизнедеятельности, позволяющие строить отношения с окружающими и изменять себя. Конкретным инструментом взаимодействия, направленного на формирование социально-экологической компетентности у будущих педагогов стали социально-экологические проекты, реализованные творческим коллективом преподавателей и студентов в период с 2016 по 2018гг.: «Социальная адаптация и реабилитация детей группы риска в условиях оздоровительного лагеря» (ТПИ им. Д.И.Менделеева, 2016), «Летнее вдохновение», «Здоровые родители – здоровые дети» (МАОУ СОШ №2, структурное подразделение «детский сад», г. Тобольск, 2017), «Мир, в котором мы живем», эко-квест «Сказочный мир природы» (СурГПУ, г. Сургут, 2018) и др.

Участие в проектной деятельности позволяет будущему педагогу более глубоко осознать социально-экологические функции профессионального знания и их реализацию через содержание обучения и воспитания.

Исходя из выше обозначенных подходов и компонентов социально-экологической компетентности, выбран диагностический инструментарий для ее исследования: методика «Коэффициент уровня экологических знаний» (А.В.Усова) [16], методика «Альтернатива», направленная на исследование ведущего типа мотивации взаимодействия (С.Д. Дерябо) [4]. Результаты полученных исследований, отражены на рисунках 1 и 2.

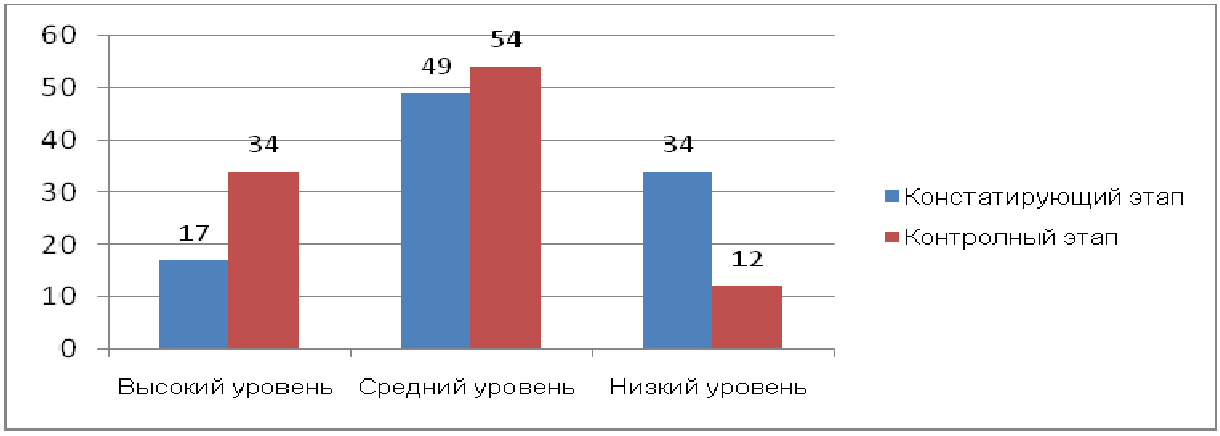


Рис.1. Результаты исследования уровня экологических знаний будущих педагогов по методике А.В. Усовой (констатирующий и контрольный этапы, %)

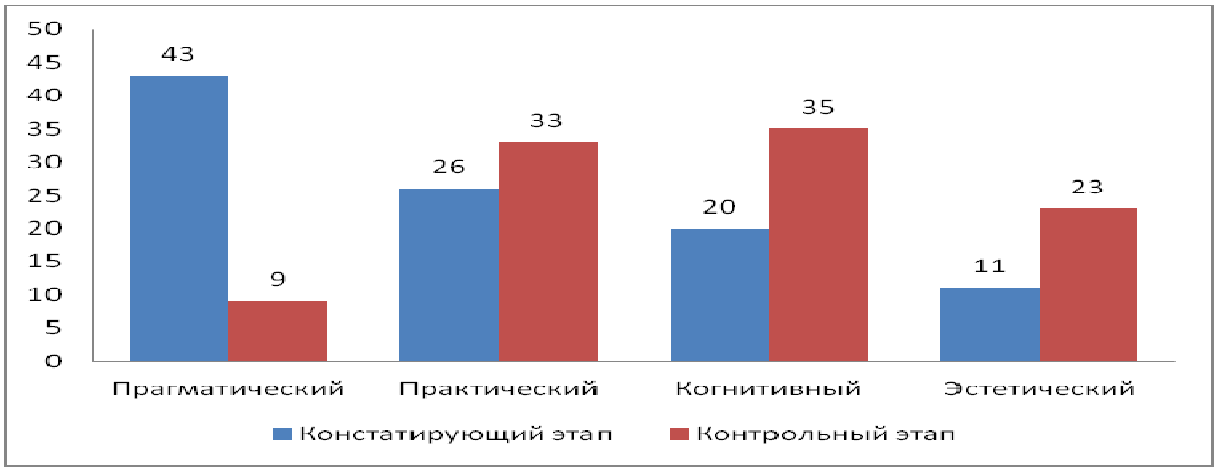


Рис.2. Результаты исследования ведущего типа мотивации взаимодействия по методике «Альтернатива» С.Д.Дерябо (констатирующий и контрольный этапы, %)

Сравнительный анализ полученных результатов указывает на положительную динамику сформированности социально-экологической компетентности, что дает основание говорить о результативности комплекса проведенных мероприятий и участия будущих педагогов в них. Эта результативность была достигнута при соблюдении следующей совокупности условий:

– организации учебно-воспитательного процесса с позиции познания окружающей природы и функций самой природы, определения природы как самоценной системы жизни человека, осмысления будущими педагогами взаимодействия с природой как отношений в системе «субъект-субъект»;

рассмотрения природы как универсального средства воспитания гуманистической направленности личности;

– соблюдении принципа практикоориентированности в учебном процессе с максимальным использованием и анализом реальных экологических проблем и решением экологических задач;

– участии будущих педагогов в социально-значимых проектах с социальной, экологической направленностью, научно-исследовательской деятельности, где они могут проявить индивидуальность, творчество при решении исследовательских задач и готовность к самореализации и др.

– сотрудничестве, взаимоуважении, взаимном доверии преподавателей и студентов.

В заключение отметим, что формирование социально-экологической компетентности составляет специфическую задачу подготовки будущих педагогов с учетом приоритетных направлений в области профессионального образования в вузе.

Литература

1. *Гагарин А.В.* Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование. Москва: РУДН, 2011. 160 с.
2. *Глазачев С.Н.* Становление гуманитарной технологии формирования экологической компетентности: модель, диагностика, коррекция // Вестник международной академии наук. Русская секция. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.heraldrsias.ru/online/2012/1/222/ [дата обращения 02.04.2019].
3. *Глазачев С.Н.* Экологическая культура. Москва: Горизонт, 1997. 208 с.
4. *Дерябо С.Д.* Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480с.
5. *Ермаков Д.С.* Формирование экологической компетентности учащихся. Москва: МИОО, 2009. 180 с.
6. *Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Грачев В.А.* Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс] Режим доступа: http://docplayer.ru/33984614-Koncepciya-obshchego-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya.html[дата обращения 04.04.2019].
7. *Казакова Н.Ф.* Формирование компетенции старшеклассников в сфере экологического образования. Диссертация канд. пед. наук /Н.Ф. Казакова. Ижевск, 2004. 185с.
8. *Колесников М.М.* О соотношении понятий «экологическая культура» и «экологическая компетентность». - Электронное периодическое издание «Вестник Международной академии наук. Русская секция». 2013. №1. С. 69-73
9. *Моисеева Л.В.* Региональное экологическое образование: Теория и практика. Диссертация на соискание ученой степени доктора пед. наук. Екатеринбург, 1997. 376 с.

10. *Ниязова А.А.* Основные научные подходы, используемые в решении экологических проблем // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=8234 [дата обращения 03.04.2019].

11. *Перфилова О.Е.* Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании. Автореферат диссертации канд. пед. наук. Москва, 2007. 29с.

12. Повестка дня на XXI век: принята на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 3-14 июня 1992 г.). [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/ods.asp?m= A/CONF.151/26/REV.1(VOL.I)[дата обращения 30.02.2019].

13. Российская Федерация. Правительство. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направление подготовки «Педагогическое образование», утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015г. № 1426. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf [дата обращения 03.04.2019].

14. *Садыкова Э.Ф., Ниязова А.А.* Формирование экологических компетенций в процессе подготовки будущих педагогов // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-9. С. 2066-2069. [Электронный ресурс] Режим доступа:: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35897 (дата обращения: 08.04.2019).

15. *Сикорская Г.П.* Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования. Диссертация на соискание ученой степени доктора пед. наук. Екатеринбург, 1999. 446 с.

16. *Усова А. В.* Теория и практика развивающего обучения. Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск,1998. 31 с.

17. *Чеканушкина Е.Н.* Педагогическая технология формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. 4 (30). С. 894-897.

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Ниязова Амина Абтрахмановна,
к.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогического и специального образования,
БУ ВО «Сургутский государствекнnный педагогический университет», г.Сургут
E-mail: dekanspf@mail.ru
Вартанян Арам Саркисович,
к.п.н., ст.преподаватель кафедры педагогического и специального образования, БУ ВО «Сургутский государствекнnный педагогический университет», г. Сургут,
Хайрутдинова Эльвира Рафаэльевна,
ГБУ ЯНАО «Региональный центр патриотического воспитания», г. Ноябрьск

Аннотация: в статье подчеркнута актуальность патриотического воспитания в условиях развития современного российского общества, представлено содержание понятия «патриотическое воспитание», «программно-целевой подход», обозначены цель и направления патриотического воспитания и подчеркнута значимость патриотизма как базовой национальной ценности, показано использование программно-целевого подхода на опыте деятельности ГБУ ЯНАО «Региональный центр патриотического воспитания».

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, программно-целевой подход, цель и направления патриотического воспитания, гражданско-патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, Региональный центр патриотического воспитания.

В современной России наметился переход к укреплению государственности, возрождению культурно-исторических традиций, к устойчивому развитию, что актуализирует процесс патриотического воспитания детей и молодежи.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» говорится: «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [4].

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (2016) заложены основы взаимодействия государственных структур и гражданского общества в реализации исторической миссии современного российского патриотизма, обеспечении будущего России, укреплении её позиций на международном уровне и обеспечении национальной безопасности [3].

Нормативно-правовые документы и ориентиры российского государства на воспитание гражданина и патриота России актуализируют проблему патриотического воспитания.

Исходя из анализа литературы и нормативно-правовых документов, следует что, *патриотическое воспитание – это:*

– базовый социальный фактор в укреплении российской государственности, консолидации российского общества, обеспечения национальной безопасности, достижения российской гражданской идентичности населением страны и перехода на инновационный путь её развития [8];

– формирование патриотических чувств, высокого идеала служения народу, готовности к трудовому и героическому подвигу [5].

Цель патриотического воспитания - развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, спо-

собных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [3].

Среди основных направлений патриотического воспитания выделяют:

– *духовно-нравственное*, способствующее осознание высших ценностей, социально значимых процессов и явлений реальной жизни;

– *гражданско-патриотическое*, направленное на формирование правовой культуры и законопослушности, навыков оценки политических и правовых событий и процессов в обществе, обеспечение готовности к служению своему народу;

– *историко-краеведческое*, направленное на познание историко-культурных корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней;

– *героико-патриотическое.* ориентированное на пропаганду героических профессий, знаменательных героических и исторических дат нашей истории, воспитание чувства гордости к героизму предков;

– *военно-патриотическое*, способствующее формированию у молодежи патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооруженной защите, изучение русской военной истории, воинских традиций;

– *спортивно-патриотическое,* обеспечивающее развитие морально – волевых качеств, воспитание силы, ловкости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом, формирование готовности к защите Родины;

– *социально-патриотическое,* направленное на активизацию духовно-нравственной и культурно-исторической преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции, проявление чувств благородства и сострадания, проявление заботы о людях пожилого возраста.

–

Анализ содержания понятия «патриотическое воспитание», его цели и направлений показывает приоритетность *патриотизма,* который рассматривается как:

– базовая национальная ценность, включающая любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству в структуре ценностей российского общества и государственной политики;

– базовая направленность социального поведения граждан, выражающая высший смысл жизни и деятельность личности, проявления долга и ответственности перед обществом, формирующей понимание гражданином России приоритета общественных интересов над индивидуальными.

– нравственная категория, неотделимая от индивидуальных и гражданских качеств личности.

А. К. Быков под формированием системы патриотического воспитания понимает «процедуру ее динамичного совершенствования, качественных приращений в целостности и полноте взаимосвязей между ее структурными компонентами, внешне проявляющейся в повышении уровня патриотического сознания и деятельностной активности людей» [2]. Систематизация процесса патриотического воспитания молодежи нуждается в обязательном программном обеспечении.

Вышесказанное актуализирует использование программно-целевой подхода в организации патриотического воспитания детей и молодежи.

Программно-целевой подход представляет:

– «четкое определение целей, разработку программ для оптимального достижения поставленных целей, выделение необходимых ресурсов для осуществления программ и формирования организаций, осуществляющих руководство их выполнением» [6];

– «систему намечаемых, подлежащих осуществлению мер, действий, проведение которых призвано обеспечить достижение единой, заранее поставленной цели» [1].

Программно-целевой подход в патриотическом воспитании реализуется в условиях перехода мирового сообщества к глобальному информационному пространству, насаждения массовой культуры, космополитической среды Интернета, актуализирует необходимость сохранения и развития в российском обществе исторически сложившихся культурно-самобытных ценностей, духовных традиций страны и прежде всего, ценностей патриотизма [6, 8]. Программный подход является эффективным в построении любого процесса, включая патриотическое воспитание.

25 декабря 2017 года в Ямало-Ненецком автономном округе принят Закон № 103-ЗАО «О патриотическом воспитании граждан в Ямало-Ненецком автономном округе», на основании которого разработана и реализуется 3-я Комплексная программа «Патриотическое воспитание граждан и допризывная подготовка молодёжи в Ямало-Ненецком автономном округе на 2019-2020 годы», соответствующая государственной программе.

Структура программы включает два блока «Совершенствование системы патриотического воспитания граждан Ямало-Ненецкого автономного округа» и «Допризывная подготовка граждан в Ямало-Ненецком автономном округе». В реализации программы участвуют 13 исполнительных органов государственной власти, 10 государственных учреждений, военный комиссариат, органы местного самоуправления, молодёжные и ветеранские общественные организации. Координатором программы является Департамент молодёжной политики и туризма ЯНАО.

Государственное бюджетное учреждение ЯНАО «Региональный центр патриотического воспитания» [7], осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

– *военно-патриотическое воспитание*, где наиболее значимыми мероприятиями стали: Спартакиада молодежи допризывного возраста, открытое Первенство по военно-прикладным видам спорта «Патриот», окружной слет – соревнование обучающихся «Школа безопасности». «Школа безопасности» является действенным средством в решении проблем формирования у молодё-

жи сознательного и ответственного отношения к вопросам личной и общественной безопасности.

В ходе участия в проекте ребята получают теоретические знания и практические навыки действий в чрезвычайных, опасных и негативных ситуациях. В соревнования включены такие виды как: дистанция «Полоса препятствий»; техническая дистанция «Поисково-спасательные работы»; длинная дистанция «Маршрут выживания»; «Комбинированная пожарная эстафета»; «Комплексное силовое упражнение» и др.

– *оборонно-спортивные лагеря и сборы*, которые являются традиционными с участием более 3000 представителей военно-патриотических объединений и клубов ЯНАО. Одним из уникальных проектов является Учебно-полевые сборы для допризывной молодёжи «Горные стрелки», которые включают теоретический и практический курс по туристической, скалолазной, огневой, тактической, военно-медицинской подготовке и элементы поисково-спасательных работ. Участники проекта совершают пеший горный многодневный поход, в ходе которого юнармейцы с групповым, личным снаряжением, стальной каской и макетом АК-47 проходят около 80 км, участвуют в квалификационных соревнованиях по скалолазанию на скале «Утюг» горного массива «Рай-Из». Элементы специализированной первоначальной военной подготовки, разработанные на основе курса обучения разведчиков войсковых подразделений. К проведению сборов привлекаются силовые структуры, сотрудники аварийно-спасательной службы, инструкторы-альпинисты и общественные ветеранские организации, сотрудники которых являлись участниками боевых действий и вооруженных конфликтов.

– *гражданско-патриотическое воспитание,* которое включает в себя ряд программных проектов и мероприятий. Одним из значимых проектов является Региональный сетевой проект «ЮнАрктика», обеспечивающий массовую вовлеченность обучающихся в систему патриотического воспитания. В 2018 году количество участников составило 3500 человек в составе 169 класс-команд. В проекте используются технологии командообразования, мероприя-

тия, направленные на интеллектуальное, физическое и творческое развитие участников, а именно: интеллектуальные онлайн-игры; конкурс на лучший макет мемориала славы городов-героев СССР и городов воинской славы, ключевых событий и сражений времени Великой Отечественной войны; конкурс инсценированной патриотической песни «Патриоты России»; конкурс постов в социальных сетях; участие в зимнем фестивале Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне (ГТО)» [7].

Одной из новых практик является проект «Историко-патриотический квест «Россия – страна Героев», который является победителем грантового конкурса молодёжных проектов форума Уральского федерального округа «УТРО-2018». Главной идея проекта – знакомство молодёжи с Героями России, Советского Союза через современные формы квест-игры. Квест проводится в рамках Всероссийского проекта «Диалоги с Героями», итогом и кульминацией которого является встреча молодёжи с самим Героем.

В целях нравственно-эстетического развития молодёжи, изучения истории и культуры народов нашей страны с октября по апрель реализуется цикл окружных интерактивных игр «Россия – наш общий дом». В среднем в Играх принимают участие более 200 человек в составе 30-35 команд из всех 13 муниципальных образований округа. Мероприятие проводится посредством сети Интернет в виде онлайн - тестов на темы, посвященные жизни великих людей, историческим событиям России, культуре и быту народов мира. Финальная игра проходит в режиме видеоконференции.

Таким образом, патриотическое воспитание – многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Использование программно-целевого подхода в организации патриотического воспитания позволяет четко зафиксировать цели, задачи, описать механизмы реализации дея-

тельности, обеспечить координацию и интеграцию участников программы, рационально распределить ответственность, организовать оптимальный контроль за исполнением программы, обеспечить баланс между имеющимися ресурсами и выдвигаемыми государственными задачами. Разнообразие форм и методов, используемых в патриотическом воспитании, способствуют формированию у детей и молодежи позитивного отношения к военной службе, духовно-нравственной и гражданской культуры, способности к социальному творчеству, умений действовать как в интересах личности, так и общества.

Литература

1. Абатуров О.И. Программно-целевой метод управления как инструмент рыночной экономики. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/programmno-tselevoy-metod-upravleniya-kak-instrument-rynochnoy-ekonomiki
2. Быков А. К. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации: на стыке двух государственных программ. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/111.pdf
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.kdm44.ru/pages/patriotpr-2016-2020
4. Данилюк А.Я., Кондаков А. М., Тишко в В. А. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс] Режим доступа:http://schoo1.ru/fgos/koncepcija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf
5. Кострулева И.В. Содержание и организация патриотического воспитания учащихся в условиях регионализации образования. Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. Ставрополь. 2003. 166 с.
6. Программно-целевой подход. Менеджмент и маркетинг. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.addere.ru/tu4.htm
7. Региональный центр патриотического воспитания ЯНАО [Электронный ресурс] Режим доступа: http://yamalrcpv.ru/
8. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: монография /С.Н. Томилина. - Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. 124 с.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Носова Людмила Николаевна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии
БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
E-mail: nosoval44@gmail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития практического мышления будущих учителей в процессе формирования понятий проектной деятельности. Представлена программа организации учебной деятельности студентов по освоению целостной проектной деятельности, которая демонстрирует реализацию основных положений теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова. Содержание учебной программы отражает деятельностную структуру проектирования. Показывается, как использование возможностей проектной деятельности может расширить границы реализации идей развивающего обучения на ступени высшего образования.

Ключевые слова: практическое мышление, проектная деятельность, развивающее образование, профессиональная подготовка, компетенция, решение проблем профессиональной деятельности.

В Сургутском государственном педагогическом университете при поддержке РФФИ проводятся исследования по развитию практического мышления студентов педагогических направлений подготовки. В рамках формирующего эксперимента разработана учебная программа, ориентированная на развитие у студентов способности выявлять и решать проблемы будущей профессиональной деятельности. В основе программы лежит культурно-исторические теории психики и психологические теории деятельности. Образование рассматривается нами как основная форма психического развития человека. Мы исходим из того, что развитие всех психических функций, в том числе и мышления, происходит посредством интериоризации их культуросообразных форм. Однако не всякое образование ведет к развитию мышления. Суть проблемы хорошо выражена в двух высказываниях нашего выдающегося философа и психолога Э.В. Ильенкова: «…Способность (умение) мыслить невозможно «вдолбить» в череп в виде суммы «правил», рецептов и – как любят теперь выражаться – «алгоритмов»… В виде «алгоритмов» в череп можно «вложить» лишь механический, то есть очень глупый «ум», – ум счетчика-вычислителя, но не ум математика» [4, С.8]. Содержание и технологии учебной деятельности студентов должны создавать адекватные условия для формирования новообразований в их мышлении.

Наша программа направлена на формирование у будущих учителей способности выявлять и решать проблемы своей профессиональной деятельности, т.е. на формирование у них способности быть субъектами развития своей профессиональной деятельности и самого себя. Это главная цель программы.

Быть субъектом деятельности – значит обладать соответствующей компетентностью. Вслед за В.С. Лазаревым, под компетенцией мы понимаем, интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий [5]. Иметь компетенцию – значит обладать всем, что необходимо для успешного решения соответствующих задач. Наличие компетентности означает способность быть субъектом целостной деятельности. Когнитивный компонент выявления и решения практических проблем педагогической деятельности формируется в разных дисциплинах. Представляемая программа ориентирована на формирование трех других компонентов способности ставить и решать проблемы: ориентировочного, операционального и опыта.

Включение студентов в деятельность, связанную с постановкой и решением проблем, должно приводить к формированию у них следующих частных умений:

- выявлять и ставить практические проблемы;
- вести целенаправленный поиск информации, необходимой для их решения;
- разрабатывать и оценивать идеи решения практических проблем;
- критически оценивать результаты решения практических задач;
- определять желаемые результаты (цели)
- планировать их достижение с учетом имеющихся условий и ресурсов;
- работать в проектной группе (коммуникативные умения);
- использовать теоретические понятия как средства своего мышления.

Как и любая другая компетенция, компетентность в решении проблем может быть сформирована на разном уровне совершенства. В рамках экспериментального учебного курса мы ставили задачу освоения студентами комплекса обобщенных метапредметных понятий, в совокупности обеспечивающих ориентировочную основу построения всей структуры действий постановки и решения любых слабоструктурированных и неструктурированных проблем, а также начальный комплекс методов реализации этих действий. Последующее повышение компетентности в решении проблем профессиональной деятельности может идти по линии обогащения ее когнитивного компонента (знаниях о новых моделях, технологиях педагогической деятельности) или/и по линии освоения новых методов выполнения исполнительских действий в процессах постановки и решения проблем.

Решение проблем – это процесс выработки решений о том, что, когда и как нужно сделать, чтобы получить желаемый результат. Разработка логики и способов выработки решений ведется в научном менеджменте. Содержание учебной дисциплины построено исходя из методологии решения проблем, получившая название «системный анализ».

В широком понимании проект – это особый способ постановки и решения проблем. Он применяется тогда, когда плохо определен образ желаемого результата, и его нужно спроектировать, когда возможно спланировать процесс достижения желаемого результата, когда существует возможность контролировать и регулировать ход спланированных действий.

В структуре программы учебного курса выделены четыре модуля:

1) Введение в проектную деятельность.

2) Разработка проекта по созданию новых объектов образовательной деятельности.

3) Разработка проекта по усовершенствованию существующих объектов образовательной деятельности.

4) Разработка образовательного проекта самосовершенствования.

Особенность экспериментального курса заключается в том, что осваивае-

мые понятия «проект», «проблема», «решение проблемы», «результативность» и «эффективность решения проблемы», «оценка», «критерий», «цель» и «целеполагание», «план» и «планирование» являются не предметными, а метапредметными. Формирование каждого их них – это особая *учебная задача,* которая должна решаться в процессе решения практических задач проектировочной деятельности. В метапредметном пространстве мышление студентов обращается к способу выполнения действий, входящих в состав проектировочной деятельности. Это знания и являются основным предметом освоения. Основные задачи здесь – рефлексия реализуемого способа и осмысление его как единичной проекции обобщенного способа действий, пригодного не только для данного конкретного случая, но и для всех случаев разработки такого рода проектов.

Кроме метапредметных задач студенты решают и предметные задачи. Разработка проектов по организации в школе волонтерского движения или конкурса на лучшую классную комнату, создания школьного музея или клуба здорового образа жизни, усовершенствования школьной газеты или методов организации учебной и внеучебной деятельности требует психолого-педагогических обоснований. Решение этих практических задач предполагает поиск оснований в теориях обучения и воспитания, в психолого-педагогических механизмах организации совместной деятельности учащихся, в знании особенностей организации различных форм ученического взаимодействия (ученические движения и клубы) и атрибутов школьной жизни (школьные музеи и средства массовой информации т.п.). Но эти знания не являются основным предметом изучения, это побочный продукт учебной деятельности по освоению понятий проектной деятельности.

Психологическая наука существенно продвинулась в понимании механизмов мышления и его развития, наиболее целостно они представлены в теории развивающего обучения В.В. Давыдова [1],[2],[3]. Не всякое обучение ведет к развитию. Помимо адекватного содержания нужны и технологии, обеспечивающие создание условий, необходимых для формирования соответствующих новообразований. В своих исследованиях мы исходили из того, что основные

положения теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Б.Д. Эльконина адекватны задачам профессионального образования.

Для технологий развивающего обучения характерно:

– сочетание коллективной и индивидуальной форм работы, причем на начальной ступени обучения коллективная (групповая) форма является основной;

– проблемность;

– диалогичность, столкновение разных точек зрения и их обсуждение;

– рефлексивность, постоянные переключения с предметного содержания решаемых задач на способы их решения и поиск оснований для принимаемых оценок и решений.

Проектная деятельность может стать формой развития обучающихся, если в процессе ее осуществления они будут осваивать саму эту деятельность. Но проектная деятельность всегда имеет конкретное предметное содержание – это всегда решение проблемы в определенной предметной сфере человеческой жизнедеятельности. Из этого следует, что в ходе обучения проектной деятельности должны решаться задачи двух типов: предметные и учебные. Соответственно должно будет происходить развертывание двух структур действий: *предметной* и *метапредметной*. В ходе проектной деятельности мышление учащихся будет двигаться в предметном и метапредметном пространствах, совершая регулярные переходы от одного к другому.

Предметная структура разработки и реализации проекта включает действия:

- постановки практической проблемы (проблематизации);
- поиска способа решения проблемы (проектирования решения);
- планирования достижения желаемого результата;
- практической реализации проекта;
- завершения проекта.

В *метапредметном* пространстве мышление учащихся будет обращаться на способ действий. В ходе решения предметных задач, учащимся нужно будет отвечать на вопросы:

- в чем проблема;
- что и как мы должны будем сделать, чтобы решить ее;
- какой результат мы хотим и можем получить;
- какие нам для этого потребуются ресурсы;
- из каких источников мы их возьмем;
- как мы организуем совместную работу;
- как мы будем оценивать качество нашего проекта?

Структура метапредметных действий включает: разработку способов выполнения предметных действий, разработку способов оценки их результатов, рефлексию метапредметных и предметных действий, взаимооценку, диалог.

Учебный процесс в представляемой модели учебной деятельности имеет циклическую структуру. В каждом цикле в ходе решения практических задач на стадиях разработки проекта (проблематизация, проектирование решения, целеполагание, планирование, выполнение) решаются учебные задачи освоения способов выполнения умений, входящих в состав проектной деятельности.

На каждой стадии проектирования студенты работают в малых группах численностью 5–7 человек. Работа на занятиях в течение всего срока реализации учебной программы строится таким образом, чтобы студенты рефлексировали и корректировали свою групповую работу.

Каждый цикл реализации учебной программы разделяется на две фазы:

1) фазу проблематизации и формирования образа результата осваиваемого действия, а также способа его оценки;

2) фазу проблематизации сформированного у студентов способа выполнения действия и освоения культуросообразного способа.

Таким образом, решение учебной задачи на каждом цикле обучения предполагает получение ответа на два вопроса: каким должен быть результат действия и как можно такой результат получить.

Мы полагаем, что наиболее адекватным для оценки результатов формирования у студентов компетенции в области постановки и решения проблем профессиональной деятельности является критериально-ориентированное тестирование. Нами разработана методика диагностики способности решать проблемы. Она содержит 4 субтеста. Каждый из них включает 10 конкретно - практических заданий на одно проектное действие: проблематизация, поиск решения, оценивание, постановка цели. Методика предполагает выявление различий в понятиях, опосредствующих принцип решения тестовых задач.

Литература

1. *Давыдов В.В*. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.:ИНТОР, 1996. 542 с.
3. *Давыдов В.В.* Деятельностная теория мышления. М.: Научный мир, 2005. 240 с.
4. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. –112 с.
5. *Лазарев В.С.* К проблеме построения деятельностно - ориентированного профессионального образования. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 56-64.

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРИОРИТЕТ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Петроченко Светлана Владимировна
старший методист, АУ «Сургутский политехнический колледж», г. Сургут
E-mail: petrochenko.sv@mail.ru

Аннотация: в статье представлен анализ требований, предъявляемых к компетентности педагога системы среднего профессионального образования, определена необходимость развития педагога, рассмотрена структура кадрового состава.

Ключевые слова:среднее профессиональное образование, колледж, федеральные государственные образовательные стандарты, работодатель, движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills).

В современных условиях, к педагогу профессионального образования предъявляются особые требования. Приоритетные направления модернизации системы профессионального образования определены важнейшими нормативно-правовыми документами, которые направлены на выработку единой стратегии обеспечения российской экономики высококвалифицированными кадрами. Так, Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования

прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года[7], Комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО, на 2015-2020 годы [5] и Приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий» [2] определяют основные тенденции в подготовке будущих рабочих, служащих и специалистов. Если предыдущие документы акцентировали внимание на качестве подготовки выпускников и колледжей, то центральным объектом государственной политики, обозначенным в следующих нормативных документах, является профессиональная деятельность педагога среднего профессионального образования. В качестве одной из задач Стратегии инновационного развития РФ на период 2020 г. [4], является «развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций». Важным приоритетом в Национальном проекте «Образование» [1] названо внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. Настоящий проект предполагает не только непрерывное и планомерное повышение квалификации педагогических работников в различных формах, но и систему поддержки и сопровождения педагогов в возрасте до 35 лет в первые три года работы.

Следующей ступенью являются Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования последнего поколения, которые разработаны на основе требований профессиональных стандартов либо актуализированы с учетом их требований, устанавливают требования к структуре, к результатам освоения (в виде перечня освоенных общих и профессиональных компетенций) и условиям реализации образовательной программы. Помимо этого, тенденции развития экономики и социальной сферы определили приоритетные и наиболее востребованные профессии и специальности, как в России, так и в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре (ТОП-50 [3], ТОП-57 [8]). Новые ФГОС имеют ключевые особенности: виды деятельности и профессиональные компетенции разработаны с учетом требований международных и профессиональных стандартов, а также передовых технологий; вводят новую форму государственной итоговой аттестации – демон-

страционный экзамен и предъявляют дополнительные требования к опыту практической деятельности педагогических работников системы СПО.

Методика подготовки кадров по данным образовательным программам и способы оценивания образовательных достижений в новом формате требуют от педагога владения современными производственными и образовательными технологиями. Формирование у студентов компетенций в области владения иностранным языком в профессиональной сфере, финансовая и коммуникативная компетентность, применение информационно - коммуникационных и цифровых технологий в определенных видах производственной деятельности определяет развитие межпредметных и надпрофессиональных компетенций у педагога.

Активное вовлечение России в последние годы в конкурсное движение WorldSkills («Молодые профессионалы») задает новые параметры и ориентиры в подготовке квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена и позволяет оценивать уровень подготовки кадров в формате творческих испытаний. Чтобы подготовить студента к конкурсу профессионального мастерства по стандартам Воролдскиллз, педагог должен сам, в первую очередь, обладать необходимыми компетенциями, а затем, работать над формированием их у своего подопечного. Академией WorldSkills успешно реализуется проект «5000 мастеров», которые ориентирован на применение стандартов WorldSkills в массовой подготовки квалифицированных рабочих и специалистов и предполагает обучение 35 тысяч педагогов среднего профессионального образования к 2024 году (в том числе - 10 тысяч экспертов) [12].

Еще одним важным фактором, определяющим профессиональную компетентность педагога колледжа, является ориентация на запросы работодателей как основных заказчиков образовательных услуг. Предприятия и организация сегодня активно внедряют инновационные технологии, обладают современным технологичным оборудованием и, соответственно, предъявляют серьезные требования, как к уровню подготовки выпускников, так и к компетентности педагогов. Для того, чтобы педагог смог подготовить студента, владеющего всем

арсеналом знаний и умений, необходимо самому регулярно совершенствоваться, осваивать современные технологии в форме стажировки и ориентироваться на условия массового производства. ФГОС СПО обязывает педагогов проходить повышение квалификации, не реже одного раза в три года. Но на практике, потребность в развитии профессиональных компетенций намного выше – необходимо ежегодное обновление, затрагивающее различные аспекты педагогической деятельности. Это и развитие информационной компетентности, освоение инновационных образовательных технологий и методов; расширение знаний и получение опыта практической деятельности в предметной (профессиональной) сфере, развитие компетентности при организации работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.

Следует отметить еще один важный фактор, обеспечивающий необходимость грамотного сопровождения профессионального развития педагога колледжа. В настоящий момент система СПО насчитывает более 3 306 образовательных организаций и 587 их филиалов, также программы СПО реализуется в 350 ОО высшего образования и 442 их филиалах, в которых обучается около 2 931 294 чел. Общая численность штатных педагогических работников составляет 162 070 человек (137 026 преподавателей и 25 044 мастеров производственного обучения) [9]. Согласно статистике (по данным исследования в рамках проекта «Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования», выполнявшегося по заказу Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Министерства образования и науки РФ) 84,1 % преподавателей (из числа опрошенных), не имеют психолого-педагогического образования, но находятся в наиболее активном трудоспособном возрасте – от 25 до 55 лет[10]. В АУ «Сургутский политехнический колледж» этот показатель составляет - 59,23%. Однако, опыт работы в организациях соответствующей профессиональной деятельности имеют 24%.Несмотря на то, что за последнее время несколько изменился педагогический состав колледжей и техникумов за счет привлечения кандидатов и докто-

ров наук, штатный состав преподавателей по-прежнему требует серьезного обновления.24,6 % преподавателей системы СПО России, входящих в возрастную категорию до 35 лет, также не имеют психолого-педагогического образования. Большой процент (30,2%) составляют преподаватели и мастера производственного обучения старше 45 лет (данные по РФ); пенсионеров в колледже – 33%. Преподаватели и мастера производственного обучения в колледже до 30 лет составляют всего лишь 6%. Из этого следует, что самой экономически и профессионально активной возрастной категорией в колледже являются педагоги - 35-55 лет, в большинстве имеющие опыт производственной деятельности.

Проводимые исследования в области подготовки педагогических кадров для системы СПО [11], показывают, что проблемы в системе среднего профессионального образования связаны именно с кадровым обеспечением.

Педагогов, работающих в системе среднего профессионального образования, можно условно разделить на три группы:

1. Специалисты, пришедшие с производственных предприятий, имеющие опыт профессиональной деятельности в соответствующих отраслях производства, обладающие обширными знаниями и практическими умениями в тех видах профессиональной деятельности, которой они обучают студентов. Данные педагоги имеют высшее или среднее профессиональное образование по профилю (пищевой промышленности, технические, финансово-экономические, торговые ВУЗы и т.д.) Существенным недостатком является отсутствие у них психолого-педагогического образования. И хотя, ФГОС педагога профессионального образования, санкционирует их преподавательскую деятельность, делает оговорку «При отсутствии педагогического образования - дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения; дополнительная профессиональная программа может быть освоена после трудоустройства» [6]. Формы и способы получения дополнительного образования не регламентируются.

2. Вторую группу составляют педагоги, обеспечивающие образовательную подготовку в рамках общего гуманитарного и социально-экономического, ма-

тематического и естественнонаучного циклов, иногда – часть дисциплин общепрофессионального цикла (к примеру, «Безопасность жизнедеятельности», «Менеджмент», «Управление персоналом», «Иностранный язык в профессиональной деятельности», «Правовые основы профессиональной деятельности»). Как правило, данную категорию составляют педагоги, получившие высшее образование в педагогических институтах или университетах. Однако, они не знают специфику образовательной подготовки в системе среднего профессионального образования и успешность их педагогической деятельности зависит от того, насколько быстро они адаптируются в новой образовательной среде.

3. В третью категорию можно отнести немногочисленную группу педагогов, которые получили высшее либо среднее профессиональное образование профессиональное в учебных заведениях индустриально-педагогической направленности (таких образовательных организаций в нашей стране остались единицы).

Кадровый состав Сургутского политехнического колледжа распределён по указанным группам следующим образом: первую группу образуют педагоги, имеющие высшее или среднее профессиональное образование по профилю преподаваемых образовательных программ – 51,06%, вторая группа – педагоги, получившие первое педагогическое образование и представляющие общеобразовательное направление подготовки – 27,65%, к третьей отнесены педагоги, имеющие непосредственно индустриально-педагогическое образование – 21,27%.

Таким образом, педагог среднего профессионального образования, работающий в условиях модернизации образования и возрастающих требований к системе подготовки рабочих кадров, должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и быть способным к системному обновлению и развитию. В условиях недостаточного развития кадрового обеспечения системы СПО, необходимо создать все необходимые организационно-педагогические и методические условия для развития педагогов и их профессионально-творческой самореализации.

Литература

1. Национальный проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 3.09.2018 г. №10) // Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
2. Приоритетный проект «Рабочие кадры для передовых технологий» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25.10.2016 № 9) // Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
3. Приказ Минтруда России «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» №831 от 2 ноября 2015 г.// Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
4. Стратегия инновационного развития РФ на период 2020 г (утверждена распряжённым Правительства РФ 8.12.2011 г. № 22227-р) // Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
5. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО, на 2015-2020 годы (утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 № 349-р) // Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
6. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н) // Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
7. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года (одобрена Коллегией Минобрнауки России, протокол от 18.07.2013 № ПК-5вн) // Сайт правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/.
8. Приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры "Об утверждении перечня перспективных и востребованных на рынке труда ХМАО - Югры профессий и специальностей, требующих среднего профессионального образования№ 1701 от 18.12.2015 г.» // Сайт Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры [Электронный ресурс] Режим доступа https://depobr-molod.admhmao.ru/dokumenty/prik/
9. Информационный бюллетень о результатах мониторинга качества подготовки кадров. Российская Федерация 2018 // Сайт «Министерство просвещения РФ. МИРЭА – Российский технологический университет главный информационно-вычислительный центр» [Электронный ресурс] Режим доступаhttp://indicators.miccedu.ru/monitoring/_spo/bulletin_RF_spo_motitoring.pdf
10. Денисова Л.Н. Методическая служба колледжа: цели, задачи, формы работы // Среднее профессиональное образование. 2004. №3. С. 68-82.
11. Ерошина В.И. Организация методической службы в учреждениях профессионального образования // Инновации в образовании. 2003. №5. С. 19-33.
12. Сайт «Союз «Молодые профессионалы» (WorldSkillsRussia) [Электронный ресурс] Режим доступа https://worldskills.ru/nashi-proektyi/akademiya-worldskills/obshhaya-informacziya.html

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Плеханова Наталья Павловна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Сургутского государственного университета, г. Сургут
E-mail: plehanova-np@mail.ru
Усаева Наталья Робертовна
старший преподаватель кафедры режиссуры,
магистрант 2 курса направления «Психология»
Сургутского государственного университета, г. Сургут
E-mail: natashausaeva@mail.ru

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа особенностей профессионального самоопределения в зрелом возрасте, обоснование необходимости целенаправленного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения на поздних этапах профессионализации в условиях проектной формы обучения как средства преодоления предпенсионного кризиса.

Ключевые слова: социально-психологические особенности зрелого возраста, предпенсионный кризис, профессиональное развития, профессиональное самоопределение, проектная форма деятельности.

Зрелый возраст как наиболее длительная стадия развития личности, характеризуется стремлением к активному развитию профессиональных, интеллектуальных и физических способностей личности. Значительные изменения в социальной ситуации развития, профессиональной и личной жизни человека в этот период становятся причиной различного рода кризисов (возрастных, личностных, профессиональный и т.п.). Эти сложные и зачастую болезненные переживания могут стать причиной серьезных психологических проблем.Несмотря на значительный интерес современных психологов к данному возрастному периоду, наименее изученными остаются личностные кризисы 40-45 и 55-60лет, и сам период поздней взрослости.

Ведущим типом деятельности в данный период является профессиональная деятельность. Зрелый человек не просто выполняет определенные трудовые обязанности, а стремится достичь профессионального мастерства и значительных карьерных достижений. Именно активное включение человека в профессиональную деятельность способствует формированию основных мотивов и личностных смыслов. Поэтому такая особенность возрастного развития в период поздней взрослости как субъективное переживание ожидания выхода на пенсию становится причиной появления предпенсионного кризиса.

Особо остро встает вопрос о необходимости психологического исследования и сопровождения людей в период средней и поздней взрослости в связи с вступлением в силу с 01.01.2019 г. Федерального закона о повышении пенсионного возраста № 350-ФЗ (от 03.10.2018). Согласно эту закону с 2019 года начинается плавное увеличение пенсионного возраста до 60 лет для женщин и до 65 лет для мужчин. В результате подготовки и обсуждения этого закона с 2019 года в России официально было введено понятие «предпенсионный возраст», и законодательно закреплено, что предпенсионным считается возраст за 5 лет до наступления срока выхода на пенсию.

Несмотря на то, что переходный период реализации данного закона продлится до 2028 года, и о данных изменениях говорили давно, большинство людей оказались психологически не готовы к принятию данной ситуации. Следовательно, повышение пенсионного возраста может привести к дестабилизации психического состояния людей предпенсионного возраста и профессиональному кризису, возникающему в условиях отсутствия ориентировки в дальнейшей перспективе, средств создания новых возможностей и поддержания того же качества жизни как ранее.

Как отмечают современные исследователи «предпенсионный возраст часто сопровождается значительными изменениями жизненной ситуации, которые связаны как с внешними (изменение социального статуса, официальный выход на пенсию, появление свободного времени, ранее занятого работой и др.), так и с внутренними (осознание возрастного снижения физическое и психической силы, переживание собственного пассивно-зависимого положения)» [1, С. 30].

Стремительное изменений социальной ситуации развития в период поздней взрослости требует от личности наличия активной субъектной позиции. «По данным О.В. Красновой для современной социальной ситуации характерны: кризис нормативных представлений об отношении личности и общества, изменение социальной идентификации и смысла жизни людей, усиление социальной стратификации, кризис механизмов социальной регуляции. Таким образом, люди, достигающие пенсионного возраста, вынуждены не только справ-

ляться с профессиональным кризисом, но и приспосабливаться к новой социальной ситуации. Они не имеют моделей успешного старения в современных условиях, что приводит к отсутствию уверенности в своей значимости для других людей и лишает их возможности планировать собственную жизнь» [5, С. 89]

«В современной отечественной литературе период выхода на пенсию рассматривается как кризис утраты профессии (Э. Ф. Зеер), как этап постпрофессионализма (А.К. Маркова), как «маркерное» событие в жизни человека (О.В. Краснова, А.Г. Лидерс), как кризис позднего возраста, включающий в себя кризис утраты профессии и кризис перехода от зрелости к старости (В. И. Василенко, В. Р. Манукян)» [5, С. 90].

Предпенсионный возраст переживается личностью как кризисный период, угрожающий удовлетворению актуальных потребностей. Трудность данного кризиса, как любого другого возрастного кризиса, заключается в том, что освоенные ранее психологические средства и способы решения проблемных ситуаций уже не эффективны. Перед 45-50 летним человеком встают новые профессиональные и личностные задачи, продуктивное решение которых в дальнейшем будет определять его психическое и психологическое состояние. Следовательно, период средней и поздней зрелости является этапом подготовки человека к смене или завершению активной трудовой деятельности, определения новых личностных смыслов и построение стратегии дальнейшего профессионального и личностного развития.

Как показывает практика, большинство людей в данный период избегают каких-либо значимых изменений в профессиональной карьере. Поиском другого места работы, освоением новой профессии или продвижением по карьерной лестнице человек вынужден заниматься зачастую в результате изменения внешних экономических и социальных факторов. Стремительные изменения в следствии пенсионной реформы стали причиной того, что человек попадает в ситуацию неопределенности, неуверенности в будущем и необходимости профессионального самоопределения.

Психологическое состояние человека в этом возрасте усугубляется преобладанием в обществе негативных примеров «ужасной и бедной старости», страхом потери здоровья и работоспособности. Ранее эта ситуация сглаживалась гарантированным получением пенсии как финансовой поддержки. Личности, помимо принятия себя как «старого человека, находящегося в возрасте доживания», предстоит решить целый ряд практических задач. А в связи с продлением возраста выхода на пенсию – решить вопрос профессионального самоопределения и планирования дальнейшего профессионального развития.

Следует отметить, что сформированность профессионального самоопределения в свою очередь является ведущим показателем профессиональной зрелости субъекта труда. По мнению Е.А. Климова профессиональное самоопределение – это «деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [2, с. 307]. Н.С. Пряжников отмечает, что основные задачи профессионального самоопределения заключаются в «самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [4, с. 496].

Страх перед сокращением, потерей работы и в целом жизненной перспективы, усиленный финансовыми трудностями, является причиной снижения качества жизни и появлением различного рода психосоматический и соматических заболеваний. В период зрелости решать задачу профессионального самоопределения гораздо сложней. Основные проблемы связаны с тем, что человеку самостоятельно сложно определить свои потенциальные возможности, сильные и слабые стороны, индивидуальные способности. Длительным период реализации трудовой деятельности в рамках одной профессии значительно сужает ориентировку, а установка на то, что возможность продолжения трудовой деятельности на пенсии обязательно предполагает снижение статуса и заработной платы значительно усиливает эмоциональные переживания.

Сейчас решать эти сложные проблемы и преодолевать психологический стресс человеку приходится самостоятельно. Количество клиентов, обращаю-

щихся за психологической помощью в этом возрасте минимально. Следовательно, теоретическое обоснование и эмпирическое исследование психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения людей в зрелом возрасте становится одной из важнейших проблем в современной психологии.

Накопленный в психологии материл по профориентации и психологическому сопровождению профессионального самоопределения ограничивается начальными этапами профессионального развития и включает описания содержания и форм работы с представителями подросткового, юношеского возраста и периода ранней зрелости. Определение содержания и формы психологического сопровождения профессионального самоопределения личности в период средней и поздней зрелости стало целью нашего теоретического и эмпирического исследования.

Мы предполагаем, что профессиональное самоопределение в предпенсионном возрасте в специального организованных условиях психолого-педагогического сопровождения позволит человеку не только адекватно оценить актуальные потребности и трудности, сильные и слабые стороны, расширить ориентировку и построить модель дальнейшего профессионального развития, но и станет средством преодоления предпенсионного кризиса.

Решение данной проблемы мы видим в реализации проектной деятельности с людьми предпенсионного возраста. Как показывает исследования, реализованные на кафедре психологии Сургутского государственного университета, проектная форма обучения это «… психологически квалифицированная система обучения, соединяющая понимание личности учащегося, эффективное развертывание учебного предмета и учебной деятельности» [3, С. 4]. Данная форма психолого-педагогического сопровождения является «…одновременно тщательно выстроенным предметным содержанием деятельности, в требованиях теории развивающего обучения реализующим теоретическое обобщение материала учеником, а метод планомерно-поэтапного формирования позволял вернуть обучению психологическую правду становящейся личности, учитывая

множественность форм и трендов формирования и развития в ходе обучения» [3, С. 6].

Проектная форма обучения является целенаправленно организованным процессом, направленным на развитие и самореализацию личности, формирования системы понятий и действий, обеспечивающих решение возникающих проблем в профессиональной деятельности и самоопределения, планирования и реализации профессионального развития.

Объектом нашего исследования стал процесс развития профессионального самоопределения людей предпенсионного возраста в условиях проектной формы работы, предметом – профессиональное самоопределение людей предпенсионного возраста как средство снижения профессионального стресса, связанного с увеличением пенсионного возраста.

В силу ограничения рамками объема статьи, мы далее кратко обозначим основные аспекты содержания и формы организации проекта «Профессиональное самоопределения».

Основная цель проекта заключается в развертывании ориентировки личности в значимых аспектах профессионального самоопределения как средства преодоления профессионального кризиса, устранения возможных психологических проблем, обретения уверенности в новой жизненной и социальной ситуации.

В рамках реализации развивающих занятий каждому участнику проекта предстоит разработать модель своего профессионального развития,которая включает целевой, результативный и процессуальный компоненты.

Проектная форма обучения позволит нам реализовать психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее осознание потребности профессионального самоопределения и разработки модели профессионального развития, децентрацию каждого участника группы в совместной деятельности, выработки психологических средств решения индивидуальных проблем каждого из участников проекта и построения стратегии и тактики дальнейшего профессионального развития.

Предметное содержание деятельности в рамках проекта «Профессиональное самоопределение» ставит перед человеком в зрелом возрасте личностную задачу – поиск новых целей и смыслов, а деятельность по построению модели профессионального развития станет для участников проекта ведущей.

Литература

1. *Бучацкая М.В., Васина Н.В., Капранова М.В. Костыря С.С.* Гендерные особенности смысложизненных ориентаций в период кризиса середины жизни и в предпенсионном возрасте // Сервис +. 2013. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-period-krizisa-serediny-zhizni-i-v-predpensionnom-vozraste(дата доступа – февраль 2019).
2. *Климов Е.А.* Пути в профессионализм. М.: Изд-во МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
3. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография / под ред. В.Б. Хозиева, Н.И. Хохловой, Н.П. Плехановой; Сургут. гос. ун-тХМАО-Югры. Сургут, 2014. 284 с.
4. *Пряжников Н. С.* Психологический смысл труда. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
5. *Скрыль В.К.* К исследованию психологических проявлений предпенсионного кризиса развития // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2007. №2-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-issledovaniyu-psihologicheskih-proyavleniy-predpensionnogo-krizisa-razvitiya(дата доступа – февраль 2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Подковко Екатерина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут

E-mail: en1310@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования технологии развития критического мышления в условиях новых стандартов высшего образования. Необходимость анализа данного вопроса обусловлена изменением целевых ориентиров в высшем образовании и подхода к организации образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВО. Одним из условий успешного освоения студентами образовательных программ является использование технологии развития критического мышления студентов в образовательном процессе высшей школы. В статье раскрываются особенности реализации данной технологии на примере освоения студентами учебной дисциплины «Инноватика в образовании».

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, приемы технологии развития критического мышления.

Сформированность критического мышления определяет успешность интеллектуальной деятельности человека. В качестве приоритетов современного высшего образования, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, выступает развитие критического мышления сту-

дентов. Так, в результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [5] и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [6] у обучающегося должна быть сформирована такая универсальная компетенция как способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1).

Изучение особенностей формирования критического мышления отражено в работах как зарубежных педагогов и психологов (Д. Халперн, Д. Клустер, Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и др.), так и отечественных (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская и др.). В частности, исследования по формированию критического мышления школьников в нашей стране были начаты еще в 70-е годы прошлого столетия и возобновлены лишь в конце 90-х годов [2, с. 5].

Цель статьи – изучить особенности использования технологии развития критического мышления студентов в образовательном процессе высшей школы.

В научной психолого-педагогической литературе критическое мышление рассматривается с разных позиций. Так, по мнению Д. Халперн, критическое мышление – это направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [7].

Критическое мышление, по мнению Дж.Браус и Д.Вуд, - это поиск здравого смысла: «…как рассудить объективно и поступить логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критические мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем» [1, С. 64].

Авторы учебного пособия «Современные образовательные технологии» [4, С. 320] рассматривают критическое мышление как комплекс когнитивных навыков и умений, который предполагает, что человек, обладающий им:

– умеет выражать свои мыли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;

– умеет работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;

– умеет аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;

– умеет задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу;

– способен вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;

– самостоятельно занимается своим обучением;

– находит альтернативные способы решения проблемных ситуаций;

– умеет объяснить изученное и применить его в повседневной жизни;

– способен оценивать собственный мыслительный процесс и др.

Таким образом, критическое мышление следует рассматривать как рефлексивное, оценочное, развивающееся мышление, предполагающее выработку собственного обоснованного суждения или способа решения.

Целесообразность использования технологии развития критического мышления студентов обусловлена, во-первых, требованиями ФГОС ВО к выпускнику, во-вторых, необходимостью активизации образовательного процесса, повышения самостоятельности студентов при овладении содержанием образовательных программ, в-третьих, возможностью использования данной технологии при изучении любых дисциплин учебного плана на различных курсах обучения; в-четвертых, возможностью целенаправленного формирования оценочной, рефлексивной деятельности студентов.

Специфика технологии развития критического мышления заключается в организации процесса обучения в трехфазной структуре: 1) вызов, 2) осмысление содержания и 3) рефлексия [3].

Формирование культуры критического мышления студентов успешно проходит через различные формы работы, предполагающие активный обмен мне-

ниями. Рассмотрим особенности использования отдельных приемов технологии развития критического мышления в рамках освоения учебной дисциплины «Инноватика в образовании» (направление подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование).

Учебная дисциплина «Инноватика в образовании» направлена на формирование у студентов умения осуществлять инновационную деятельность в сфере образования для решения профессиональных задач. Освоение данной дисциплины является основанием для формирования у студентов инновационной культуры современного педагога, включающей в себя умение соотносить цели с содержанием образования, технологиями и способами взаимодействия педагога с обучающимися, умение выстраивать свою педагогическую концепцию.

Пример 1. В рамках темы «Типы новшеств, характеристики новшеств и нововведений» студентам необходимо продемонстрировать знание типов новшеств, характеристик новшеств и нововведений. На занятии студентам в парах-тройках необходимо составить по 3 «тонких» и 3 «толстых» вопроса, ответы на которые озвучиваются другими группами в порядке очередности. «Тонкие» вопросы представляют собой простые, односложные вопросы, требующие ответа на уровне воспроизведения. «Толстые» вопросы выводят студентов на более высокий уровень мышления и предполагают сравнение, анализ, синтез, оценку.

Пример 2. Знание жизненного цикла новшества, нововведения осваивается студентами в рамках темы «Структура инновационного процесса и факторы его эффективности». Студентам на занятии, работая в парах, необходимо заполнить таблицу «Факторы эффективности инновационного процесса» (для каждой стадии жизненного цикла новшества определить факторы эффективности инновационного процесса) и сделать вывод. В частности, одним из критериев оценки данной работы выступает самостоятельность в интерпретации информации.

Пример 3. Тема «Модели развития педагогической системы образовательной организации» связана с формированием у студентов знания о моделях развития педагогической системы образовательной организации, а также формированием умения оценки различных моделей развития педагогической системы

образовательной организации. На занятии студентам необходимо составить кластер по теме «Модели развития педагогической системы образовательной организации» и оценить его. Данный пример предполагает выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди. Поэтому в качестве критериев оценки данной работы выступает полнота, логичность, структурирование информации, самостоятельность в интерпретации информации, соответствие содержанию, стиль и оформление работы, самооценка полученного результата.

Пример 4. В рамках темы «Инновационные процессы в российском образовании» студентам необходимо продемонстрировать знание основных факторов развития образования, профессиональных задач педагогической деятельности и способов их решения; причины интенсификации процессов развития образования. На занятии студентам необходимо написать аналитическую справку «Внутренние и внешние трудности внедрения инноваций в образовании» по материалам анализа статьи М.Г. Синяковой «Инновации в образовании: необходимость, сопротивление, управление инновационными изменениями».

Пример 5. В рамках темы «Инновационная деятельность современного педагога» студентам необходимо подготовить доклад к выступлению на учебной конференции по теме «Опыт инновационной деятельности педагога». Данное задание предполагает не только формирование у студентов умения использовать различные источники получения информации о новшествах в сфере образования, но и формирует опыт изучения и оценки новшеств в сфере образования.

Студентам в рамках описания и представления опыта инновационной деятельности конкретного педагога необходимо обратить внимание на следующие параметры:

1) проявление творчества в деятельности педагога:

– выдвижение новых педагогических идей и их воплощение в конкретном учебно-воспитательном процессе;

– преобразование, конструирование отдельных элементов педагогических систем, средств, методов, условий обучения и воспитания;

– модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов и средств обучения и воспитания;

2) задачи инновационной деятельности педагога:

– освоение (внедрение) новшеств;

– собственная разработка новшеств;

– проведение педагогических экспериментов;

– передача собственного опыта и разработок;

3) уровни сформированности инновационной деятельности педагога:

– адаптивный;

– репродуктивный;

– эвристический;

– креативный.

Описанные примеры не отражают всего многообразия приемов технологии развития критического мышления. Так, отдельного рассмотрения требуют такие приемы как «вопрошающие» паузы на лекции, синквейн, INSERT, оценка проверяемости утверждения, аргументативное эссе, критический анализ научной статьи, «зигзаг», рефлексивные вопросы и др.

Таким образом, главным условием использования технологии развития критического мышления студентов в образовательном процессе высшей школы является постоянное вовлечение обучающихся в различные виды деятельности, где они могли бы анализировать, проверять, применять получаемую информацию. Однако данная работа напрямую связана с уровнем сформированности критического мышления самого преподавателя, т.к. подбор содержания, построение материала, стиль его преподнесения выступают основой формирования у студентов умения мыслить, ставить вопросы и искать на них ответы.

Литература

1. *Бутенко А.В., Ходос Е.А.* Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. 176 с.

2. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология развития. СПб:

Издательство «Альянс «Дельта», 2003. 284с.
3. *Заир-Бек С.И.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений/ С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2018. 432 с.
5. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94 (дата обращения: 31.01.2019).
6. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94 (дата обращения: 31.01.2019).
7. *Халперн Д.* Психология критического мышления [Электронный ресурс] Режимдоступа:http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html (дата обращения: 31.01.2019).

ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Пракина Юлия Витальевна
магистрант, факультет магистерской подготовки
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск
Лодкина Елена Васильевна
кандидат психологических наук, доцент ВАК, доцент
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск
Фалунина Елена Васильевна
доктор психологических наук, доцент ВАК, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск

Аннотация: в статье предлагается рассмотреть понятие и сущность гуманизма, образовательный процесс в современных условиях, в котором главной целью является формирование образованности учащихся в тесной связи с общим совершенствованием личности, воспитанностью и развитостью, гуманизацию образования в современных условиях. В работе выделены следующие аспекты: 1) какие существуют принципы гуманизма и на чем они основываются, 2) на что образование направлено и на что оно должно направляться; 3) какие требует условия гуманистическое образование; 4) какой уровень приверженности педагогов к гуманистическим принципам обучения на примере коррекционного учебного заведения.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация, гуманистическое мировоззрение, образовательный процесс, гуманистическое образование.

Российское общество находится на переломном периоде: оно характеризуется переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает дальнейшему развитию. Высшим гуманистическим смыслом социального развития становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности.

Человек как самоцель развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобра-

зований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, в центре планов и забот которого должен стоять человек с его нуждами, интересами, потребностями. Поэтому гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения и функционирования системы образования.

Целью нашего исследования явилось изучение проблемы гуманизации образовательного процесса в современных условиях. Теоретико-методологическую основу составили работы А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Р. Штейнера, которые раскрывают понятие «гуманизм»; исследования П.П. Блонского, В.А. Караковского, Э.Г. Костяшкина, С.Т. Шацкого, посвященные вопросам образовательного процесса; труды В.С. Библера, В.В. Зеньковского, Г. Зиммеля, М.С. Кагана, посвященные вопросам гуманизации образовательного пространства современной России.

В работе был использован психодиагностический комплекс, проверенный в науке и практике отечественной психологии: «Ценностные ориентиры педагогического коллектива» П.В. Степанова, «Диагностика профессиональной позиции педагога как воспитателя» А.И. Григорьевой и Д.В. Григорьева.

Теоретический анализ научной литературы позволил сделать следующие выводы. Гуманизм - это исторически подвижная система идей и представлений, признающая самоценность человеческой личности, ее право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей [1].

Образовательный процесс – это процесс интеллектуального и социального развития личности, усвоения личностью культуры, накопленной старшими поколениями, результатов развития науки и общественной практики в виде системы образовательных компетенций, а также опыта использования этих компетенций в различных видах деятельности.

Главная цель образования – формирование образованности учащихся, просвещенности в тесной связи с общим совершенствованием личности, воспитанностью и развитостью[2]. А главное педагогическое действие образовательного

процесса - организованное присвоение учащимися определенной части предлагаемого им опыта и их личностные изменения. Основные элементы образовательного процесса: осознание и формулирование цели; управление им; деятельность учащихся, учение; субъект-субъектное взаимодействие; макро- и микросреда, в которых он осуществляется и воплощает цели в результаты; конечные результаты. Все эти элементы взаимосвязаны и включают в себя все компоненты «педагогического квадрата» - образование, обучение, воспитание и развитие [3].

Образовательный процесс развивается в разных направлениях и характеризуется следующими свойствами: гуманизации, гуманитаризации, дифференциации, диверсификации, многовариантности, многоуровневости, компьютеризации, информатизации, индивидуализации, непрерывности [4].

Гуманистическое мировоззрение рассматривает социальную действительность в значительной степени с точки зрения должного, а не сущего, предъявляя обществу и отдельным индивидам высокие требования, соответствовать которым нелегко и в социальном смысле, и в личностной практике. Бескорыстные отношения между индивидами и группами не без трудностей утверждаются в обществе, где преследование своей выгоды – весьма распространенное явление. Гуманность встречается не так часто, как жестокость и равнодушие. Но сознание здорового большинства членов общества констатирует именно отношения бескорыстной поддержки, доброты, взаимопомощи в качестве должных, похвальных, достойных подражания.

Гуманистическое мировоззрение основано на признании неотъемлемых прав человека, в том числе права на достойную, полноценную и счастливую жизнь для каждого, независимо от его национальных, расовых, религиозных, возрастных, половых, индивидуальных или социальных особенностей. Именно поэтому социальная работа является практической реализацией гуманистического менталитета [5].

Гуманизация образования большинством исследователей понимается как создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей чело-

века, его позитивную самореализацию, в основе чего лежит уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми, в целом - средой [6].

При гуманистическом образовании необходимы следующие условия:

- учет психолого-возрастных особенностей обучающихся;

- субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса;

- изменение роли преподавателя, формирующего благоприятную атмосферу для развития личности обучающихся;

- дифференциация обучения;

- вариативность содержания и технологий обучения и предоставление обучающимся права выбора;

- создание учебной ситуации как особой коммуникативной среды, диалогического режима общения;

- организация групповых форм работы, способствующих диалогическому общению;

- направленность процесса обучения на результативную и процессуальную стороны учебной деятельности учащихся;

- оценка двух ее составляющих: усвоения знаний и овладения способами учебной работы;

- создание у обучающихся ситуации личностного успеха [7].

С целью изучения приверженности педагогов к гуманистическим принципам обучения, наше исследование проводилось в коррекционном учебном заведении г. Братска. В опытно-экспериментальном исследовании приняло участие 10 человек - педагоги начального и среднего звена.

Так, в результате исследования ценностных ориентиров современных педагогов по методике П.В. Степанова, были получены следующие результаты:

- 40 % (4 педагога) имеют средний уровень приверженность к гуманитарным принципам и подходам к обучению и воспитанию детей и подростков;

- у 60 % (6 педагогов) был обнаружен высокий уровень приверженности к гуманизации образовательного процесса;

- низкой уровень приверженности не был обнаружен ни у одного педагога.

По методике «Диагностика профессиональной позиции педагога как воспитателя» А.И. Григорьевой и Д.В. Григорьева мы получили результаты:

- 40 % (4 педагога) имеют сильную профессиональную позицию как воспитателя;

- 50 % (5 педагогов) показали относительно сильную позицию как воспитателя;

- у 10 % (1 педагог) была обнаружена относительно слабая позицию как у воспитателя детского коллектива.

В результате проведенного исследования нами было обнаружено, что большинство опрошенных респондентов ориентировано на гуманистические тенденции и принципы в воспитании и обучении при максимальном отказе от авторитарных установок в отношениях с детьми. Педагоги чаще стараются видеть в ребенке полноправного субъекта собственной деятельности, способного совершать свободный выбор, принимать осознанные решения и нести свою ответственность за принятое решение. Они стараются минимизировать постоянный педагогический надзор, опеку и покровительство, посредством развития у воспитанников их значимых личностных качеств, общих и специальных способностей, раскрытия их потенциальных возможностей. Педагоги данного учреждения стараются считаться с мировоззренческими установками, ценностными позициями и индивидуальными особенностями каждого участника вверенного им детского коллектива.

В результате опытно-экспериментального исследования, мы обнаружили, что гуманистические принципы требуют глубокого осмысления методологической базы современной психолого-педагогической науки и образовательной практики, а так же высокого уровня развития профессиональных способностей и личностных педагогически ценных качеств и характеристик, посредством ко-

торых специалисты системы образования смогут осуществлять все права и свободы ребенка как субъекта образовательной деятельности [8].

Принцип социальной справедливости и личной ответственности является одним из оснований гуманизма, который призван гармонизировать и регулировать взаимоотношения в обществе. Сущность данного основополагающего принципа заключается в обязательствах государства и общества обеспечить каждому человеку вне зависимости от возраста, социального статуса и материального благополучия, максимально равные возможности для успешного социального и личностного старта [9].

Литература

1. Сергеев В.К. Философия гуманизма и гуманизация образования. // Известия Томского политехнического университета. - 2016. - С. 149-154.
2. Кузнецова С.В. К вопросу о личностно-ориентированном образовании. // Вестник ТГУ. Проблемы образования. - 2003. -№ 277. - С. 256-261.
3. https://dic.academic.ru (дата обращения: 17.11.18)
4. Антропянская Л.Н. Развитие процессов гуманизации и гуманитаризации в современном образовательном процессе. // Известия Томского политехнического университета. - 2016. - С. 228-231.
5. Кусаинова М.А. Гуманизация образовательного процесса как фактор личностного развития школьника. // Знание. Понимание. Умение. - 2017. - С. 57-60.
6. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф., Ташкенова Л.В. Гуманизация современного образования – консультация для руководителей среднего звена общеобразовательной школы. // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. – 2015. – С. 248-251.
7. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф., Ташкенова Л.В. Научный взгляд на ценностные ориентиры и базовые принципы работы учителя в рамках ФГОС нового поколения. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2014. – №4 (18). С.95-102.
8. Фалунина Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования. // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: материалы XIII Межвузовской научной конференции 21 апреля 2014 года. – Братск: Изд-во БрГУ, 2014. – С. 194-199.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Селукова Наталья Сидоровна

преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им.В.Г. Короленко, г. Глазов.

madam.selukova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы и пути формирования педагогического общения у студентов педагогического вуза. Коммуникация играет важную роль в профессиональной подготовке специалистов по различным направлениям, особенно связанным с постоянным межличностным общением. Автор предлагает использовать невербальные сред-

ства общения на уроках физкультуры для обучения коммуникативным навыкам студентов педагогического института.
Ключевые слова: коммуникативные навыки, физическая культура, студенты образовательных вузов, невербальное общение.

В настоящее время педагоги во многих странах осознают, что обучение должно основываться на коммуникативных навыках учащихся. Несмотря на то, что различные типы коммуникаций сегодня очень развиты, следует признать, что проблема коммуникации остается очень актуальной. Эта проблема особенно важна для молодых людей, которые больше всего страдают от СМИ. Наше будущее – это студенты, которые будут нести ответственность за нашу страну, все изменения, которые произойдут через десять, пятнадцать лет. У них должна быть своя точка зрения на происходящие события, свои убеждения, свои собственные, даже если еще есть небольшой жизненный опыт. В последнее время электронные устройства стремительно проникают во все сферы жизни. Современные устройства соединяют множество функций сами по себе, и все это связывает человека с ними. Молодые люди пользуются Интернетом, любят проводить время в социальных сетях, играть в различные игры, и этот виртуальный мир скрывает реальность. Все больше молодых людей заменяют простое человеческое общение SMS. Весь процесс общения сводится к виртуальному общению. Отсутствие простого человеческого общения приводит к тому, что молодые люди ищут замену в виртуальном общении, и часто не просто слова поддержки и сочувствия, которые они так упускают. На сомнительных объектах недвижимости они находят новых знакомых, новых друзей, и не всегда эти новые друзья обладают такими моральными и моральными качествами, которые помогут молодому человеку достойно выйти из всех трудных жизненных ситуаций.

Общение – это определенное взаимодействие между людьми, при котором они обмениваются необходимой информацией, мыслями, чувствами, они взаимодействуют друг с другом. Только в общении потребность другого человека реализуется через общение, когда люди стремятся к взаимопониманию, взаимно влияя друг на друга. Именно в процессе общения приобретается опыт, нака-

пливаются знания, формируются навыки и практические навыки, развиваются мнения и убеждения, что особенно необходимо в наше трудное время. [1].

Процесс общения является неотъемлемым элементом успешной социализации личности, потому что общение - это реальность, в которой психические процессы возникают и происходят на протяжении всего онкогенеза, определяя поведение человека [2]. Коммуникация и контакт между людьми сводятся к обмену информацией, взаимодействию или процессу межличностного восприятия. Рассмотрим три основных аспекта коммуникативно-коммуникативного, интерактивного и восприимчивого. Коммуникативная сторона общения - это информационный процесс между людьми как активными участниками. Интерактивная сторона общения - это построение глобальной стратегии взаимодействия. Перцептивная сторона общения включает в себя процесс формирования образа другого человека, который достигается путем «чтения» физическими характеристиками человека их психологических свойств и характеристик. На наш взгляд, одной из целей высшего образования является развитие коммуникативных навыков у будущих специалистов. Для этого им необходимо приобрести знания, навыки и коммуникативные навыки из разных частей человеческого общения [3].

Под коммуникативным знанием мы понимаем весь опыт человеческого общения, это отражение различных коммуникативных ситуаций в сознании человека. Коммуникативные навыки - это набор коммуникативных действий, направленных на теоретическое и практическое обучение человека, которое позволит ему творчески использовать полученные знания для более полного и точного отражения действительности. Навыки общения - это автоматизированные действия, которые способствуют быстрому и точному восприятию и отражению ситуации общения и правильной оценке окружающей действительности. Уровень развития коммуникативных навыков можно разделить на несколько уровней. Низкий уровень развития коммуникативных навыков свидетельствует о том, что человек достаточно замкнут, не очень разговорчив, не обладает достаточной степенью коммуникативного процесса, что ему сложно об-

щаться с незнакомыми людьми. Со средним уровнем развития коммуникативных навыков человек более общителен, но с новыми друзьями он неохотно общается, не очень сильно любит людей, не может быстро реагировать на меняющиеся обстоятельства общения.

С развитием навыков общения выше среднего человек общителен, болтлив, но не всегда способен адекватно оценить партнера по общению, он не способен выразительно выразить информацию во время общения. Обладая высоким уровнем развития коммуникативных навыков, контролирует и регулирует свое общение, постоянно чувствует и поддерживает обратную связь с партнером по общению, адекватно воспринимает эмоциональное состояние партнера по общению. Основной задачей высшего образования является формирование блестящей и творческой личности, в которой формируются не только знания и умения, но и нравственный облик студентов. Государству нужны специалисты, отвечающие требованиям современного мира, которые умеют ориентировать педагогический процесс на новые формы представления результатов обучения [4]. Физическая культура, по нашему мнению, является одним из редких дисциплин, в классах, где происходит непосредственное общение учеников с преподавателями и между ними. Чтобы успешно обучать коммуникативным навыкам будущих специалистов, необходимо приобретать знания, навыки и коммуникативные навыки на уроках физкультуры. Физическая культура в университете направлена на решение двух основных задач: - сохранение - укрепление здоровья студента и оптимальное развитие его психофизических качеств - достижение психофизической подготовки будущего специалиста к успешная профессиональная деятельность, формирование у него необходимых профессиональных качеств [5]. Одним из таких качеств, как мы видели ранее, является способность общаться, которая, на наш взгляд, лучше всего тренируется в спортивных играх. Рассматривайте спортивные игры как одно из средств физической культуры. В течение курса участники должны иметь возможность переходить от одного игрового действия к другому, они должны быстро и точно реагировать на все сложные ситуации, возникающие в ходе курса, необходима

большая концентрация. Действие игры направлено на изучение обобщенного метода действий, а задача обучения в игровой ситуации определяет выбор действий для решения этой проблемы. Действие игры требует от участника использовать знания, полученные в новой ситуации. Именно изучение знаний в различных изменяющихся ситуациях делает игру наиболее эффективной формой обучения. Рассматривая особенности спортивных игр, мы видим, что они оптимальным образом развивают психофизические качества игроков, формируют их конкурентоспособность, их мобильность и их общение - это самые востребованные качества человека в современных социально-экономических условиях. Во время совместной спортивной деятельности необходимо общаться с товарищами по команде, учителем, болельщиками, соперниками - все это среда, в которой формируется личность молодого человека, развиваются его навыки общения. Речь является основным средством человеческого общения. Говоря, люди делятся опытом, который является значимым и переоцененным предыдущими поколениями. Вся активность речи человека связана с его сознанием. Речь формирует человека как личность, развивает его интеллектуальные и нравственные качества, формирует характер. Однако в речи используются неречевые средства коммуникации, такие как жесты, выражения лица и т. д. Когда ваше общение происходит не только в форме речи, когда передача информации передается в основном знаковыми системами, мы можем говорить о невербальном общении.

Таким образом, невербальные средства общения - это тип общения, для которого характерно использование невербальных средств общения в качестве основного средства предоставления информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия общения с партнером, чтобы влиять на другого человека. Обмен информацией между учителем и учениками во время занятий по физическому воспитанию осуществляется на основе невербальной вербальной системы. Чтобы повысить эффективность обучения, необходимо учитывать взаимосвязь между вербальным и невербальным компонентами в структуре коммуникативных навыков. Невербальные средства общения являются

наиболее выразительными, что способствует взаимопониманию и взаимодействию на поведенческом и эмоциональном уровнях. Важная информационная нагрузка поддерживается невербальными средствами коммуникации. Они проявляются на уровне нашего подсознания, поэтому невозможно их фальсифицировать, что позволяет нам доверять этот способ общения более чем устный. Невербальное общение - это общение с использованием переданных и полученных изображений, которое может быть более четко выражено на уроках физкультуры. В отличие от обычных межличностных контактов учащихся, общение во время занятий по физическому воспитанию представляет собой ситуацию «вынужденного взаимодействия», при которой учащийся, независимо от степени его общительности, должен быть включен в достаточно активные коммуникационные отношения со студентами. Во время игры студенты должны учитывать местонахождение партнеров и соперников по команде, выбирать лучшие варианты их движения, а также выбирать и выполнять действия, используя инструкции. Этот процесс общения можно считать информативным.

В командных видах спорта требуется скоординированное взаимодействие, которое обеспечивается общением. Игроки планируют совместные действия, они должны понимать друг друга с полуслова, чтобы принять правильное решение в сложных игровых ситуациях. В этом случае процесс связи выполняет интерактивную функцию. Знание невербальных средств общения, коммуникативного поведения и личностных характеристик позволяет правильно оценивать общения партнеров, находить наиболее выгодные ситуации взаимодействия. Студенты, имеющие игровой опыт, пытаются предсказать и предсказать действия соперников и партнеров по команде. Коммуникационный процесс здесь приобретает перцептивный характер. Поэтому именно в игровых видах спорта необходимо уметь использовать средства невербального общения, потому что они самые краткие, информативные, способны быстро влиять на поведение, состояние, уровень активности и активности ближайших партнеров. Использование невербальных средств общения в учебном процессе по физическому воспитанию позволит будущим профессиональным педагогам развить

необходимые навыки общения для их последующей профессиональной деятельности. Коммуникативные навыки в деятельности учителя составляют необходимое условие его педагогического мастерства, являются инструментом его профессиональной деятельности. Целевой процесс обучения невербальным методам общения будущих учителей в спорте и занятиях спортом будет способствовать формированию коммуникативных навыков. Целью этого процесса является приобретение знаний, которые позволяют студенту обучать компетенции в области общения, овладевая навыками и компетенциями, которые ему необходимы для продолжения своей работы. Проанализировав программу работы по дисциплине «Физическая культура» для студентов дневного отделения всех специальностей, мы разработали программу «Невербальное общение в физической активности и спорте» для студентов Педагогический университет им. Мы частично изменили внутреннее содержание программы, добавив теоретический раздел на тему «спортивные игры (баскетбол)» к изучению невербальных средств общения. Они также внесли вклад в практическую часть программы обучения навыкам невербальной коммуникации и компетенции и их совершенствованию на уроках физкультуры.

Теоретический раздел программы предоставляет студентам систему психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для общего понимания сути невербальных методов общения, их использования во время занятий и творческого использования для личного и профессионального развития. Теоретический раздел вводит дополнительные темы, которые, как мы полагаем, внесут вклад в специальные знания, необходимые для того, чтобы улучшить коммуникативные навыки будущих учителей: «невербальное общение», «невербальные коммуникационные компоненты», «невербальные методы общения, используемые на уроках физической культуры». Теоретический раздел посвящен невербальным средствам общения, используемым в Занятия физкультурой во время спортивных игр. Изучая действия судей, мы изучаем компоненты невербального общения. Рассматривается роль спортивных игр в формировании сознательной активности, умений рефлексии и общения.

Практический раздел программы направлен на повышение уровня функциональных и двигательных навыков, изучение и использование невербальных средств общения в физической активности и спорте, приобретение личного опыта невербального общения. Вербальное общение, которое способствует формированию коммуникативных навыков. В практическом разделе есть невербальные средства общения, используемые в спортивных играх, невербальные средства общения используются при выполнении тактикивзаимодействия, умение прогнозировать и прогнозировать действия партнеров и соперников, адекватно оценивать их состояние по невербальному поведению. Опыт общения, приобретенный на уроках физкультуры, может быть передан учащимся в повседневной жизни. Это поможет им не только избежать неприятных отношений со сверстниками, но и найти друзей, понять их чувства, оценить их человеческие качества, спланировать свои дальнейшие действия. Навыки общения, сформированные студентами во время учебы в университете, помогут им найти друзей, избежать одиночества, обрести жизнедеятельность.

Анализируя все вышесказанное, мы пришли к выводу, что включение в учебный процесс по физическому воспитанию у студентов педагогического института невербальных средств общения позволит им развить навыки общения, которые не только поможет им в дальнейшей деятельности, но может привести к тому, что меньше времени они будут проводить в виртуальном мире.

Литература

1. *Сапегина Т.А., Ольховская Е.Б., Бобылева Т.А.* Формирование коммуникативной компетенции студентов в физкультурно-спортивной деятельности: учеб.-метод. пособие. – М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», Екатеринбург, 2011.

2. *Кузнецова Е.В.* Сюжетно-ролевой танец как средство развития невербальных средств общения дошкольников// Обучение и воспитание: методика и практика. 2013. N 6. С. 214-217.

3. *Сапегина Т.А.* Возможности невербального общения в формировании коммуникативной компетенции //Nauka-Restudent.ru. 2014. N 12-2 (12).С. 9.

4. *Миронова С.П.* Социально-профессиональная мобильность: специфика русского менталитета. Сборник материалов и докладов Международной конференции «Социально-профессиональная мобильность в XXI веке». Под редакцией Г.М. Романцева, В.А. Копнова, Екатеринбург, 2014. С.176-181.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРИ ОСВОЕНИИ НОВОЙ ПРОФЕССИИ У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

Синебрюхова Любовь Николаевна
магистрант, факультет магистерской подготовки.
E-mail: baikal810@mail.ru
Трофимова Майя Валерьевна
кандидат психологических наук, доцент ВАК, доцент.
E-mail:mayytr@gmail.com
Фалунина Елена Васильевна
доктор психологических наук, доцент ВАК, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск
E-mail: falunina.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается вопрос освоения новой профессии людьми зрелого возраста в системе дополнительного образования. В современной российской психологии и педагогике недостаточно изучен процесс смены профессии во взрослом возрасте. На основе анализа полученных результатов выявлено, что личностный подход в системе дополнительного образования дает взрослому человеку возможность выбора и овладения новой профессией, простор для самореализации и успешное обоснованное планирование профессиональной карьеры.

Ключевые слова: смена профессии, профессиональная карьера, самореализация в период взрослости, дополнительное образование взрослых.

Профессиональная сфера современного человека отличается ярко выраженной динамичностью и изменчивостью, поскольку в условиях научно-технического прогресса, социальной реальности и экономической составляющей страны, рынок труда является весьма нестабильным и зачастую непредсказуемым [1]. В таких условиях человеку необходимо уметь адекватно оценивать сложившиеся в его жизни обстоятельства, переосмысливать прошлое и перспективно рассматривать будущее, планируя предстоящие образовательные маршруты с целью приобретения новых знаний и умений, развития значимых личностных качеств и профессиональных компетенций новой профессиональной сферы.

Теоретический анализ научной литературы показал, что проблеме профессионального самоопределения личности посвящали свои труды многие исследователи (Л.И. Божович, С.А. Боровикова, Ю.П. Вавилов, Е.И. Головаха, Ю.М. Забродин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Е.И. Кондаков, Л.М. Митина, Е.Н. Прощицкая, Н.С. Пряжников, А.К. Осницкий и др.). В то же время, нами было отмечено, что интересующий нас вопрос во всех научных трудах рассматривался преимущественно в контексте юношеского возраста. Современная же ситуа-

ция развития общества диктует новые требования, где актуализируется проблема профессиональной переориентации и получения нового профессионального образования, в иной для человека профессиональной сфере, с новой профессиональной перспективой [2].

Таким образом, недостаточная изученность процессуальной составляющей всей процедуры смены профессии в жизни взрослого человека требует от ученых иного осмысления и нового научного подхода к профессиональной переориентации [3] в процессе нового профессионального самоопределения, которые рассматриваются в психологии как важная часть профессионального и личностного становления и развития в целом [4].

Анализ проблемы освоения новой профессии у взрослых людей заставляет говорить о необходимости выявления механизмов смены профессионального профиля взрослыми людьми. Психологическое содержание переживаний личности в среднем возрасте связано с оценкой себя, своего места в жизни, переосмыслением своего предназначения. Поэтому, многие, вступая в середину взрослости, стремятся начать жизнь сначала, найти новый путь и средства самоактуализации. Середина жизни часто сопровождается личностными и профессиональными кризисами, психологическим содержанием которых является обесценивание мечты, переоценка ценностей, исчерпанность одних жизненных смыслов и поиск других. Именно в этом возрасте нередко наступает разочарование в работе, ощущение ошибочного профессионального самоопределения. Мотиваторами в этом случае выступают измененные жизненные цели и ценности, большое значение приобретают семейная жизнь и здоровье [5].

Методологическими и теоретическими предпосылками нашего исследования выступили концепции развития личности (К. Роджерс, Г. Олпорт, Э. Эриксон, Д. Келли, А.Г. Ковалев, В.И. Слободчиков), разработанные отечественными и зарубежными учеными. Основные направления изучения личности в профессиональной деятельности и профессионального самоопределения (Д. Холланд, А.Е. Климов). Методологической базой личностно-ориентированного обучения считаются представления отечественных (А.Г. Асмолов, Л.С. Выгот-

ский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) и зарубежных ученых (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон) о механизмах формирования и развития личности [6].

Соединение человека с профессией происходит посредством выбора, сознательного или бессознательного. По мнению Ильина Е.П. выбор профессии – это решение, определяющее жизненный путь человека, от его правильности во многом зависит удовлетворенность человека всей своей жизнью. В течение жизни человек может совершать несколько выборов профессии.

Для большей части людей, находящихся в зрелом возрасте основой развития личности является именно профессиональная деятельность.

Поскольку взрослые достаточно независимы и самостоятельны в принятии решений, то основными мотивами смены профессии являются: неудовлетворенность собой и своим статусом в профессиональной деятельности, материальная сторона, возможность профессионального роста, а также соответствие выбранной профессии интересам и склонностям.

Следует отметить, что до недавнего времени пенсионный возраст в РФ для женщин составлял 55 лет, а для мужчин – 60 лет. Закон о пенсионной реформе увеличил пенсионный возраст для женщин на пять лет – до 60 лет, а для мужчин пенсионный возраст повысился на пять лет – до 65, что значительно удлинило период профессиональной деятельности. Эта реформа пенсионной системы актуализировала проблемы трудоустройства и занятости взрослых людей.

В связи с вышеизложенным, смена профессии взрослыми людьми стала серьезной социальной проблемой, поскольку незавершенность профессионального самоопределения, растянутость этого процесса во времени во многих случаях становятся причиной неудовлетворенности людей своей профессией, следовательно, и текучести кадров, которая в условиях дефицита рабочих рук наносит немалый ущерб экономике.

Таким образом, личностный подход в дополнительном образовании дает возможность взрослому человеку адаптироваться в быстроменяющихся условиях жизни, самореализоваться и найти точку опоры в динамичном информационном обществе. Личностный подход в широком понимании предполагает,

что все психические свойства, процессы нужно рассматривать как свойственные конкретному человеку, зависящие от индивидуальности и общественного бытия [7]. Обучение взрослых должно строиться с учетом индивидуальных особенностей личности. Личностный подход является одним из принципов учебно-образовательной деятельности, который обусловлен тенденцией к индивидуализации жизнедеятельности человека в современных социальных условиях [8].

Важное условие качества обучения взрослых слушателей – целостное развитие личности и способность к самореализации. Это условие является комплексом таких параметров, как способность к разнообразной деятельности, саморазвитию, рефлексии, к самостоятельной постановке задач и поиску способов их решения.

В более широком смысле обучение взрослого человека нужно рассматривать с точки зрения личностной самореализации человека в течение всей жизни, что позволит выбрать жизненное, личностное и профессиональное самоопределение.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило прийти к выводу о том, что наиболее существенными особенностями смены профессии во взрослом возрасте являются навыки, знания и опыт, накопленные в прежней сфере профессиональной деятельности.

Среди главных причин отмечены получение более высокого социального статуса и стремление к самосовершенствованию, развитию личности. В меньшей степени отмечается переосмысление своего места в жизни, нереализованность своих способностей в прежней профессии, интерес к новой деятельности и желание добиться успеха в выбранной сфере деятельности. Получение новой профессии в зрелом возрасте связывается не только с желанием работать в другой сфере деятельности, важным является возможность личностного самосовершенствования.

Анализируя результаты анкетирования, можно предположить, что прежняя профессия исчерпала возможности для самореализации личности, как в про-

фессиональном плане, так и в личностном. Появилась потребность расширить свой кругозор, повысить эрудицию, получить новые знания и попробовать себя на ином поприще деятельности.

Также мы определили, что система дополнительного образования обеспечивает возможность потенциального развития профессиональной квалификации, расширения возможностей к самосовершенствованию в быстроменяющихся условиях жизни.

Учитывая вышеизложенное, можно сказать, что дополнительное профессиональное образование является одним из перспективных направлений развития образовательной деятельности взрослых, важный компонент, позволяющий объединять разные уровни и формы образования в целях более гибкого образовательного пути, реализовать непрерывное образование.

Желание повысить свой социальный статус, активная жизненная позиция, стремление к самосовершенствованию может быть реализовано в широком диапазоне всевозможных профессиональных направлений, предлагаемых системой дополнительного образования.

Таким образом, личностный подход в системе дополнительного образования дает возможность выбора и овладения новой профессией, является способом самореализации и успешного планирования профессиональной карьеры взрослого человека.

Литература

1. *Фалунина Е.В.* Личностно-профессиональное самоопределение и саморазвитие педагогов. // Труды Братского государственного технического университета: Серия Гуманитарные и социально-экономические проблемы развития регионов. – Братск ГОУ ВПО «БрГТУ», 2004.- 366 с.

2. *Фалунина Е.В.* Проблема личностного и профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей заочной и ускоренной форм обучения. // Наука. Техника. Инновации // Материалы всероссийской научной конференции молодых ученых в 6-ти частях. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2004. Часть 6. – 254 с.

3. *Фалунина Е.В.* Проблема профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей в региональных условиях. // Вестник Иркутского педуниверситета: сб.научн. трудов – Иркутск: Изд-во Иркут. гос.пед. ун-та, 2004. – Вып. 5. – 220 с.

4. *Щеколдина Н.В.* Профессиональное самоопределение взрослых, включенных в повторный выбор профессии : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05.- Самара, 2006.- 190 с.: ил. РГБ ОД, 61 06-19/448

5. *Горбунова Галина Алексеевна* Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми // Сибирский педагогический журнал. 2009. №13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-prichin-smeny-professionalnogo-profilya-vzroslymi-lyudmi (дата обращения: 24.12.2018).
6. *Лебедева Наталья Васильевна* Современные подходы к проблеме обучения взрослых // СПЖ. 2014. №51. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-probleme-obucheniya-vzroslyh (дата обращения: 11.01.2019).
7. *Тихомиров А.В.* Судьбоаналитическое профконсультирование. Екатеринбург, 2004.С.155-15
8. *Фалунина Е.В.* Педагогическое общение как творческий процесс и показатель личностно-профессионального самоопределения и саморазвития педагога. // Материалы второй научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых: тезисы докладов. Апрель 2004. – М.: МПСИ.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О МИРЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИЙ

Стрельникова Анастасия Валерьевна
студентка 4 курса психолого-педагогического образования Гуманитарного института североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск
E-mail: Strelnikova_anastasia@mail.ru
Научный руководитель: М.В. Наумова, к. псх. н., доцент,
Югорский государственный университет. г. Ханты-Мансийск.

Аннотация: в данной статье обосновывается актуальность проблемы представлений старшеклассников о мире современных профессий, трудности с которыми сталкиваются старшеклассники в современном мире при профессиональном самоопределении.
Ключевые слова: старшеклассники, юность, профессиональное самоопределение, выбор профессии, современные профессии.

Одной из важных задач старшеклассников является профессиональное самоопределение и выбор профессии. Особенностью данного вида деятельности является то, что профессиональное самоопределение осуществляется на протяжении всего профессионального и часто жизненного пути человека и впервые встречается на школьном этапе, что составляет главную сложность данного процесса. Для многих людей именно верный выбор профессии предоставляет возможность удовлетворить все разнообразие их потребностей, узнать свои способности, самоутвердиться в обществе.

Различные аспекты проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации молодежи нашли отражение в исследованиях Е. А. Климова, Л.Ю. Грачевой, С.С. Котовой, Н.С. Пряжникова, Н.Ф. Родичева, А.

Е. Голомшток, Г. В. Богдановой, Л.С. Румянцевой, С.В. Тетерского, И.И. Хасановой, С.Н. Чистяковой и др.

Советский и российский психолог В. А. Бодров пишет, что «профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно рассматривать под разными углами зрения: как серию задач, которые ставит общество перед личностью и которые ей следует решать; как процесс поэтапного принятия решения, посредством которого человек формирует баланс между собственными предпочтениями, интересами, целями и требованиями трудовой деятельности, потребностями общества; как процесс формирования личности профессионала, его индивидуального стиля и оценки деятельности» [1, С. 164-165].

Известно, что выбор профессии невозможен без наличия необходимой информации о самой профессии, о своих способностях, мотивах, интересах, склонностях, стремлениях, умениях, навыках, а значит невозможно и профессиональное самоопределение. Все эти знания помогут сориентироваться старшеклассникам в мире профессий.

Обращение к проблеме выбора профессии несомненно связано с социально-экономическими преобразованиями общества, которые имеют влияние на все профессиональные области, также связано с научно-техническим прогрессом и, следовательно, с ростом числа профессий. При этом некоторые профессии становятся популярными среди молодежи, другие в тоже время теряют свою значимость. Исследователи отмечают дисбаланс на существующем в России рынке спроса и предложения специалистов, с одной стороны, сокращение жизненного цикла большинства профессий или попросту их исчезновение, с другой стороны. [11]. Поэтому стремительный темп развития общества создает определенные трудности в выборе профессии.

Как отмечает Королева М. В. в своей статье «Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий»: «Стремительный темп научно-технического прогресса создает определенные трудности в

выборе профессии» [4, С. 788]. Что создает совершенно новую ситуацию выбора профессии для старшеклассников.

Лучшие эксперты страны считают, что к 2020 году многие популярные профессии уйдут в прошлое, потеряют актуальность. Возникают инновационные технологии, требующие абсолютно новых профессий. Для развивающегося общества абсолютно обычным процессом является появление и исчезновение профессий. Но, как отмечают специалисты, если раньше периоды появления новых профессий были продолжительными и занимали десятки, сотни лет, то теперь они появляются в течение 10–15 лет. И лучше всего знать о тех профессиях, которые в скором времени перестанут существовать [6].

Прежде было достаточно познакомить детей с профессиями слесаря, педагога, шахтера, врача, продавца, но в настоящее время, когда перечень профессий постоянно пополняется, возникает необходимость включения знаний о современных профессиях. Под современными принято понимать «профессии, сформировавшиеся за последние десятилетия и отражающие потребности и запросы современного общества» [7, С. 1]. Поэтому уже сегодня необходима подготовка старшеклассников к предстоящим изменениям, для осознанного выбора профессии.

В связи с вышеперечисленными фактами проблема представлений о мире современных профессий является актуальной в настоящее время и все более очевидным становится противоречие между потребностью общества в ориентировании молодежи на современный мир профессий и отсутствием в информационном пространстве необходимой и достаточной информации о содержании, характеристиках востребованных в обществе профессий.

Данное противоречие отражается в словах Б. Ливехуда, он говорит о том, что «выбор профессии требует, собственно, соответствующей порции знания о себе и ровно столько же о мире, сегодня он особенно сложен, поскольку для постороннего реальность многих профессий совершенно необозрима, и кроме того многие возможности образования неизвестны. Последствием является то, что многие молодые люди делают этот выбор наудачу». [5, С. 21]

Но, помимо того, что выбор старшеклассника зависит от востребованности профессии на рынке труда, сама ситуация на рынке труда во многом зависит от того, насколько правильно в профессиональном плане сориентированы сегодня школьники.На данной ступени развития личности актуальным является организация профориентации.

Проблема неподобающей системы профориентации поставлена уже давно. Школьная профориентация должна не только помогать выявлять личные качества, способности, возможности учащихся, но и давать информацию о мире профессий, в особенности современных, которые становятся или будут востребованы в скором будущем, также информировать о требованиях к труду и к самому специалисту.

А. А. Онипко отмечает, что современная система профильного обучения в старших классах не выполняет профориентационные функции, формируя у учащихся лишь установку на получения высшего или среднего специального образования, не вырабатывая навыков самоопределения при выборе профессии [10].

Необходимо отметить, что старшеклассники не особо осведомлены о мире профессий и изредка имеют вообще целостное представление о той или иной профессии. В основном юноши и девушки при выборе своей будущей деятельности ориентируются только на престижные, высокооплачиваемые профессии. Но, во взрослой жизни, как следствие, разочаровываются в выборе профессии. И в итоге либо остаются на нелюбимой работе и некачественно выполняют свои профессиональные обязанности, либо, те, у кого хватает, смелости, сил, времени и средств уходят в другую область деятельности. М. А. Болдина, Е. В. Деева в статье «Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении» отмечают, что «учащиеся не готовы адекватно оценить обстановку на рынке труда. Им не хватает объективной информации о требуемых специалистах. Они не способны оценить свои возможности, а это ведет к тому, что выбор вуза или другого учебного заведения часто происходит спонтанно» [2, С. 431].

Подготовка старшеклассников к профессиональному самоопределению должна быть основана не только на учете индивидуальных особенностей человека и особенностях профессии, но и на учете возможных изменений качеств человека и требований профессии, а также изменений в самом обществе [2]. И следует помнить, что без внешнего влияния никаких изменений может и не произойти.

С точки рассмотрения ведущей деятельности, характерной для юности, в данный период важную роль играет работа педагога-психолога. Основная его задача, как отмечает А. А. Онипко – «это помочь молодым людям определиться со своими склонностями и способностями к той или иной профессиональной области, дать информацию о той сфере трудовой деятельности, в которой намеревается работать в будущем выпускник школы, о ее требованиях к личности» [10, С. 126]. То есть, автор указывает на то, что профессиональный выбор, как вид самоопределения, должен соответствовать способностям, склонностям, интересам человека. Только в этом случае будет возможно не только профессиональное самоопределение, но и личностное. Огромную роль играет школа, так как именно она должна обладать такими ресурсами профориентационной помощи, как высококвалифицированные специалисты — педагоги и психологи.

Наумова М. В. в статье «Муниципальная система профессиональной ориентации школьников и молодежи города (на примере города Ханты-Мансийска)» указывает на то, что «Нужно помочь молодому человеку сформировать интегрированное качество личности – психологическую мобильность, обеспечивающую успешную адаптацию в динамически развивающемся обществе в условиях новой экономики государства» [8, С. 65].

Поэтому ознакомление старшеклассников с профессиями предполагает разнообразие средств, форм и методов (занятия, наблюдения, экскурсии, беседы, профориентационные игры, программы, проекты и другое).

Выявление профессиональных интересов, осознание своего жизненного плана – основа профессионального самоопределения. Поэтому информирование старших школьников о мире современных профессий, на основе их интере-

сов, помогает старшеклассникам сделать более осознанный и самостоятельный выбор своей будущей деятельности.

И как утверждает Е. А. Климов «Полезная информация о мире профессий, о правилах выбора профессий, о путях профессионального образования – вот что нужно при обдумывании будущего профессионального пути» [3, С. 3].

Реформирование системы образования, возросшие возможности общества потребления, увеличение рисков, связанных с нестабильностью рынка труда и экономической сферы, во многом осложняют выбор жизненного пути для молодежи. Отсутствие необходимой информации о мире современных профессий, востребованных в скором будущем, необходимой поддержки со стороны старшего поколения, институтов образования, государства при выборе профессии, соответствующей целому ряду требований, как социума, так и личности, обостряют проблему самоопределения школьников.

По нашему мнению, проблема представлений старшеклассников о мире современных профессий обусловлена отсутствием научно-практических и методических рекомендаций в этом направлении.

Таким образом, в современных условиях перед обществом встает острая необходимость в формировании представлений старшеклассников о мире современных профессии, огромное значение в данном процессе отдается профессионалу, ведь появление возможности найти востребованную на рынке труда профессию, позволяющую максимально реализовать индивидуальные задатки и способности личности является весьма значимым для реализации самого человека.

Литература

1. *Бодров В.А*. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.

2. *Болдина М. А*. Деева Е. В. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении // М. А. Болдина, Е. В. Деева // Социально-экономические явления и процессы. - 2012. - №12. С. 431-439 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnost-proforientatsionnoy-raboty-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii (дата обращения: 22.03.2019).

3. *Климов, Е. А*. Как выбирать профессию: Кн. для учащихся ст. классов 2–е изд. / Е. А. Климов –М. : Просвещение 1990. – 159 с.

4. *Королева М. В.* Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 788-791. — URL: https://moluch.ru/archive/87/16922/ (дата обращения: 02.02.2019).

5. *Ливехуд, Б.* Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью: Пер. с нем. / Б. Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 217 с.

6. *Лукша П.* Атлас новых профессий [Электронный ресурс] / П. Лукша, К. Лукша, Д. Песков, Д. Коричин. – М, 2014. – 168 с. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 18.02.2019).

7. *Митрош О.И.* Проектная деятельность как средство ознакомления детей старшего дошкольного возраста с современными профессиями [Электронный ресурс] / О.И. Митрош, Е.В Рысевец. Мн. : БГПУ, 2014 – 4 с. URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/1102 (дата обращения: 26.03.2019).

8. *Наумова М.В.* Муниципальная система профессиональной ориентации школьников и молодежи города (на примере города Ханты-Мансийска) [Электронный ресурс] / М. В. Наумова // Вестник ЮГУ. - 2017. - №1-1 (44). С. 62-68 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/munitsipalnaya-sistema-professionalnoy-orientatsii-shkolnikov-i-molodezhi-goroda-na-primere-goroda-hanty-mansiyska (дата обращения: 28.03.2019).

9. *Онипко А. А.* Противоречия самоопределения современных школьников / А. А. Онипко // Дискуссия. 2011. №7. С. 125-129 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/protivorechiya-samoopredeleniya-sovremennyh-shkolnikov (дата обращения: 26.03.2019).

10. *Онипко А. А.* Самоопределение старшеклассников при выборе профессии: социологический анализ [Электронный ресурс] / автореф. дис. на соискание уч. степени канд. соц. наук: 20.12.2011 / А. А. Онипко, Екб, 2011. – 18 с. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/3772/2/urgu0893s.pdf(дата обращения: 26.03.2019).

11. *Попова Н.Н.* Ценностные ориентации в структуре личности современного старшеклассника [Электронный ресурс] / отв. ред. К. Г. Эрдынеева //Человек и его ценности в современном мире : VI междунар. науч.-практ. конф., Забайкал. гос. ун-т – Чита: ЗабГУ, 2015. – 225 с.URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23664961_17073495.pdf(дата обращения: 25.03.2019).

ИЗУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фалунин Василий Фидэльевич
магистрант, факультет магистерской подготовки
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия
Фалунина Елена Васильевна
доктор психологических наук, доцент ВАК, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск, Россия

Аннотация: статья посвящена проблеме изучения и анализа такого реального личностного качества руководителя современного образования, как «толерантность». Показано, что изучение психологических составляющих актуального личностного профиля руководителей общеобразовательных школ, позволит повысить успешность и эффективность управленческой системы в целом. Обнаружен тот факт, что каждому руководителю важно уметь осознавать и использовать свои внутренние психологические резервы, а так же развивать профессионально-значимые качества и корректировать ту зону, которую психологи называют «зоной дискомфорта». Одним из таких профессионально-значимых резервов является способность и готовность к толерантному взаимодействию со всеми участниками образова-

тельного процесса – с педагогическим коллективом, с детьми и подростками в образовательной среде, а так же с родителями и их представителями в условиях педагогической практики.
Ключевые слова: современное образование; толерантность; толерантность личности руководителя; личность руководителя образования.

Проблема изучения толерантности личности руководителей современной системы образования относится к числу одной из популярных в отечественной науке и образовательной практике. Последние исследования показали, что наиболее остро проблема «принятия» проявляется в руководящей среде системы современного образования [1]. Поэтому значение и актуальность повышения уровня толерантности среди руководителей современной системы образования является одной из главных задач становления, развития и саморазвития гармоничной личности педагога [2].

Целью нашего исследования стало изучение психологических характеристик толерантности личности руководителя современной общеобразовательной школы.

Так, анализ научной литературы позволил определить и уточнить понятие «толерантности» в контексте его понимания как личностного качества, профессионально важного и значимого в педагогической сфере деятельности [6].

Исследование проводилось на базе ряда общеобразовательных школ г. Братска и Братского района. В специально организованном опросе приняли участие 25 руководителей образовательных учреждений.

При обработке результатов было установлено следующее:

– 10 респондентов (40%) имеют интолерантность невысокого уровня;

– 12 человек (48%) – обнаружили толерантность невысокого уровня;

– интолерантность высокого уровня не была обнаружена ни у одного руководителя;

– толерантность на высоком уровне была выявлена у 3 респондентов (12%).

Качественный анализ полученных результатов эмпирического исследования показал следующее.

Высокий уровень толерантности был обнаружен у 3 руководителей (12% респондентов), что характеризуется принятием Иных культур, признанием прав и свобод людей Иного образа жизни. Они характеризуются свободным выражением своих взглядов и ценностей. Это принятие проявляется в положительном отношении к любого рода отличиям, в повышенной восприимчивости к любым проявлениям культурной дискриминации, в способности находить в Другом нечто полезное и ценное как лично для себя, так и своей культуры в целом. Это понимание других культур, умение избегать в их оценках культурных предрассудков и стереотипов, стремление рассматривать другие культуры сквозь призму ценностей и приоритетов самих этих культур, способность предполагать альтернативные взгляды на проблемы, возникающие в поликультурном обществе.

Невысокий уровень толерантности был выявлен у 12 респондентов (48% руководителей), что определяется признанием и принятием культурного плюрализма, уважением к самым разнообразным самокультурным группам, но при этом склонностью человека разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Он не может самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни. Ему трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты и беженцы. Это объясняется непониманием другого, неумением увидеть его изнутри, взглянуть на мир Другого с его точки зрения.

Невысокий уровень интолерантности в нашем исследовании был обнаружен у 10 респондентов, что составило 40% испытуемых. Данный уровень соответствующего содержания характеризуется тем, что человек на словах признает права Других на любого рода отличия, декламирует принципы равенства людей независимо от расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывает личное неприятие отдельных социокультурных групп или типов личности. Такой диссонанс между декларируемыми гуманистическими принципами и реальным проявлением нетерпимости педагоги пытаются оправ-

дать ссылками на общественное мнение («так правильно считать», «есть некие нормы и правила, которым должны все следовать», «я точно знаю, как правильно жить»), аморальное поведение, якобы свойственное представителям Иных групп («все они такие»), личный неудачный опыт взаимодействия с Другими («я встречал таких людей и уверен, что…»). Эта позиция основана на культуроцентризме, ксенофобии, презумпции вины Другого. Отрицая такие наиболее вопиющие проявления интолерантности, как фашизм, геноцид, апартеид, человек при этом может легко навешивать на людей других культур ярлыки, «недостойных уважения» и «опасных». Такого рода интолерантность проявляется не только в неприятии, но и в непонимании представителей различных социальных групп и этносов, в рассмотрении их через призму только собственных культурных или личностных установок.

Высокий уровень интолерантности не был обнаружен ни у одного респондента. Обычно этот уровень выражается в сознательном отказе признавать, принимать и понимать Другого, как в индивидуально-личностном, так и культурно-этническом аспектах. Это качество проявляется в склонности человека характеризовать отличия или разности людей как отклонения от некоей нормы, как девиантность, а так же в нежелании признавать равные права на существование тех, кто имеет иной физический облик или разделяет иные ценности. Высокий уровень интолерантности выражается в отрицательном отношении к любого рода отличиям, в наличии демонстративной враждебности, в уничижении, высокомерии, надмении и презрении, в желании «очистить» от «не желаемых» пространство собственного бытия. Это проявляется в неготовности и невозможности взглянуть на те или иные жизненные обстоятельства с точки зрения Другого. Это вполне осознанная, отрефлексированная позиция. Люди, в том числе и аппарата управления, занимающие такую жизненную позицию, как правило, выделяются своим поведением, определенного рода публичными высказываниями, даже и внешним видом, не скрывающим глубокие отношенческие позиции.

В заключении важно отметить, что все задачи, поставленные в исследовании, были выполнены, цель работы достигнута, рабочая гипотеза нашла свое подтверждение, а именно: психологические характеристики толерантности личности руководителя среднего звена современной общеобразовательной школы не в полной мере соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения – профессионалы испытывают ряд психологических и педагогических трудностей, связанных с организацией поликультурной образовательной среды [5] и имеют проблемы во взаимодействии с детьми и подростками различных этно-, социо- и субкультутных разностей [6].

Так же в работе были определены перспективы дальнейших исследований и представлен комплекс методов, направленный на повышение уровня развития толерантности личности руководителей [7] среднего звена общеобразовательной школы в условиях современной системы образования.

Литература

1. *Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В*. Содержательные характеристики психологического портрета личности руководителя современной общеобразовательной школы. // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (часть 3).
2. *Самойленко Н.А., Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В.* Психологический портрет личности руководителя среднего звена современной общеобразовательной школы. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2015. № 3 (21). С. 127-141.
3. Самойленко Н.А., Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В. Изучение личностных особенностей руководителей современной общеобразовательной школы. // Евразийский союз ученых. XIX Международная научно-практическая конференция «Современные концепции научных исследований». М. № 10 (19) / 2015 (Часть 1). – С. 152-156.
4. Лодкина Е.В., Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В. Теоретико-методологические обоснования содержательных характеристик психологического портрета личности руководителя современного образовательного учреждения. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2015. № 4 (22). С. 172-177.
5. Фалунин В.Ф., Ташкенова Л.В., Фалунина Е.В. Гуманизация современного образования – консультация для руководителей среднего звена общеобразовательной школы. // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. 2015. С. 248-251.
6. Ташкенова Л.В., Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В. Психологическая готовность учителя начальных классов к работе в современном образовании в рамках ФГОС. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2015. №1 (19). С. 138-142.
7. Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2015. №2 (20). С. 142-146.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ЧЕРЕЗ ПРИВЛЕЧЕНИЕ В ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Чуйкова Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического и специального образования,
Некрасова Ольга Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического и специального образования,
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет. г. Сургут

Аннотация: в статье рассматривается актуальность проблемы адаптации студентов, анализируется важность внедрения волонтерской деятельности в вузах, а так же даются определения адаптации и волонтерской деятельности.

Ключевые слова: адаптация, волонтерское движение, добровольческая деятельность.

Одной из общетеоретических проблем высшего образования выступает проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе и трудностей первого года обучения. Адаптация в данном контексте определяется как многогранный процесс активизации социальных и биологических резервов молодых людей, находящихся в стадии развития и становления, и в этой связи требующий повышенного внимания преподавателя к первокурсникам, необходимости их психолого-педагогического сопровождения в условиях высшей школы. Для выявления особенностей адаптации студентов первокурсников целесообразно прояснить понимание термина в психолого-педагогической науке. Адаптация - это совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды, при которых происходит социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды.

В своих исследованиях Гришанов А.К., Цуркан В.Д. полагают, что адаптация студентов - процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студентам.

Относительно современного понимания феномена «адаптация» необходимо заметить, что он трактуется не столько как процесс приспособления, сколько как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды. В этом и есть положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

По нашему мнению, существенную роль в социальной адаптации может сыграть волонтерская деятельность. Включению будущих специалистов в волонтерское движение как практическую социально значимую деятельность, способствующую их эффективной профессиональной социализации, в настоящее время уделяется повышенное внимание ученых и практиков. Об этом свидетельствуют диссертационные исследования, научные публикации, авторы которых исследуют воспитательные возможности волонтерского движения, его потенциал в формировании профессионально-личностных качеств и ценностных ориентаций будущих специалистов, комплекса практических умений, опыта взаимодействия с институтами гражданского общества в развитии гражданской и социальной активности.

Волонтерское движение представляет собой добровольческую деятельность, основанную на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследующую целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста; главная цель- получение всестороннего удовлетворения своих личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям.

Как показывает история российской благотворительности и мирового опыта волонтерской деятельности в социальной сфере, участие в волонтерстве способствует восприятию и усвоению духовно-нравственных гуманистических ценностей, позитивным изменениям в личности, решает перспективную задачу формирования будущих профессионалов социальной сфере разной направленности и специализации естественными мягкими средствами потому, что волонтерская деятельность по своему смыслу и назначению имеет те же гуманистические ценностные основания, что и социальная деятельность.

Участие будущих специалистов в социально значимой неоплачиваемой деятельности прививает им стремление к ответственности не только за собственную жизнь, но и за благополучие общества в целом, не дает развиваться инфантильным и иждивенческим настроениям. Добровольчество способствует формированию у волонтеров таких качеств, как милосердие, доброта, стремление прийти на помощь ближнему. Немаловажным результатом участия в социальном добровольчестве становится понимание возможности и собственности изменить что-то в обществе, в окружающем мире в лучшую сторону. В свою очередь, осознание такой необходимости самым положительным образом сказывается на развитии самоуважения, уверенности в себе, определении собственного места в жизни, как в настоящем, так и в будущем - тех самых факторах, на которых базируется успешность человека как личности.

Характерная особенность участия студентов в добровольческой деятельности - возможность увидеть результаты собственного труда - улыбку воспитанника детского дома после благотворительного праздника, посаженные деревья в парке, благодарность людей за приведенные в порядок могилы безымянных участников войны и т.д. Добровольческая деятельность за счет названного фактора формирует у человека привычку, потребность в деятельности, приносящей созидательные плоды, дающей неоспоримый результат. Закрепляясь, такая потребность в будущей профессиональной деятельности станет ориентировать сегодняшнего студента на достижение поставленных целей, доведение начатого дела до желаемого результата.

Участие в организации добровольческих акций развивает у студентов необходимые и в жизни, и в профессиональной, и в социально-педагогической деятельности лидерские качества: умение привлечь к делу, заинтересовать людей, организовать людей, организовать себя, добиться поддержки от государственных и коммерческих структур и т.п. В процессе добровольческой деятельности студенты пополняют профессиональный опыт, расширяют свой кругозор, повышают культурный уровень, развивают социальный интеллект, творческие способности и т.д.

Кроме того, важная роль участия студентов в волонтерской деятельности обусловлена возможностью получения дополнительных профессиональных знаний и ее огромным воспитательным потенциалом. Все вышесказанное позволяет нам рассматривать волонтерскую деятельность студентов как инновационное средство их профессиональной социализации, которую мы рассматриваем как совокупность социальных и педагогических процессов, в разной степени регулируемых и направляемых на формирование будущих специалистов как членов профессионального сообщества, субъектов профессиональной деятельности.

На факультете психологии и педагогики с 2018г. действует добровольческий отряд «Астра». Хотя срок действия не большой, но нам уже есть что отметить и что сказать о нашей деятельности. В настоящее время, отряд развивает инклюзивное добровольчество.

Термин инклюзивное добровольчество – сравнительно новый. Но развиваться в этом направлении молодежь готова, технические средства здесь не могут решить всего, поэтому в первую очередь важно межличностное общение. Инклюзивное добровольчество – «волонтеры завтрашнего дня» – это те, кто сам когда-то нуждался в помощи.

Инклюзивное добровольчество базируется на основных принципах:

– ценность человека с ограниченными возможностями здоровья не зависит от его способностей и достижений;

– каждый человек с ограниченными возможностями здоровья способен чувствовать и думать;

– каждый человек с ограниченными возможностями здоровья имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

Инклюзивное добровольчество – это та модель нашего общества, которая будет повсеместно существовать в России через 10-15 лет благодаря государственным программам и нашим стремлениям как общественного сектора.

Часто в качестве мотива для волонтерской работы выступает потребность в контактах с другими людьми и преодоление чувства одиночества. Волонтер-

ство отвечает естественной потребности быть членом группы, ценностям и целям которой волонтер может полностью соответствовать.

Инклюзивное волонтерство стремится к достижению двух важных результатов:

– помогает в создании стабильного и сплоченного общества;

– дополняет услуги, предоставляемые правительством (и бизнесом – когда эти услуги нерентабельны, но необходимы обществу).

Факторы мотивации отражены в результатах опроса («Добровольцы – ценный источник», М. Олчман, П. Джордан. Университет Джона Хопкинса, 1997г.):

– Хочу помогать нуждающимся людям – 61 %;

– Надеюсь научиться чему-то новому – 46 %;

– Хочу иметь какое-то занятие – 41 % ;

– Для собственного удовольствия – 31 %;

– Хочу познакомиться с новыми людьми – 29 %;

– Хочу ответить людям за добро добром – 11 %;

– Хочу бороться с определенной проблемой – 7 %;

– У меня есть свободное время – 4 %.

Практическая добровольческая деятельность студентов в рамках отряда «Астра» осуществляется по двум направлениям: проектная и непроектная деятельность.

В первом случае добровольческая деятельность организуется и координируется педагогами факультета, разрабатываются долгосрочные проекты, программы. Студентами – волонтерами были разработаны и успешно внедрены проекты: «3D – Дорогой Добрых Дел», «Волонтер – тебя ждет Ветеран». В настоящее время разрабатывается проект «Карусель Добра» для детей, находящихся на длительном лечении в больницах города. Студентами был разработан и реализован проект «Мир в жестах», целью которого является популяризация русского жестого языка и организация культурно-досуговой деятельности с не

слышащими детьми. Так же, студенты-волонтеры провели спортивное мероприятие «Свет надежды» с детьми расстройствами аутистического спектра.

В рамках проектной деятельности студенты-волонтеры участвуют в различных олимпиадах, конкурсах, конференциях разного уровня и занимают призовые места. Проводят встречи и мастер-класс для школьников.

Необходимым условием успешной деятельности, является взаимодействие с социальными организациями города. Отрядом устанавливается сотрудничество с социальными учреждениями (БУ «Сургутский центр социального обслуживания населения», БУ Ханты-Мансийский автономный округ-Югры «Методический центр развития социального обслуживания»), образовательными учреждениями (СОШ № 9, детский-сад школа для детей с ОВЗ и др.), спонсорами (МТС), определяется их роль в реализации проектах.

Во втором случае добровольческая деятельность подразумевает разработка и проведение социальных, благотворительных акций, не требующие привлечения дополнительных ресурсов и осуществляющихся в более короткие сроки.

Так, студенты-волонтеры приняли участие в «Ярмарке возможностей», где организовали и провели инклюзивные игры со студентами 1 курса, которые получили большой интерес и отклик у посещающих. Так же, студентами отряда «Астра» подготовлены и проведены благотворительные и социальные акции, такие как: «День добра», «Добро в твоих руках», «новогодняя акция «Праздник в каждый дом», «Тёплые лапки» и мн. др.

Студенты-волонтеры приняли участие в осенней и весенней сессиях инклюзивного добровольчества «Про-СО» в г. Тюмени и в г. Нижневартовск, приняли участие в XXlll Межрегиональных научных социальных чтениях «Социальная работа во взаимодействии с гражданским обществом как гарантия благополучия жителей Югры».

Студенты – волонтеры на своем личном примере показали, как участие в волонтерском движении можно сформировать лидерские и профессиональные качества, которые правильно помогли адаптироваться в начале обучения в вузе и помогут верно построить свою будущую профессиональную карьеру.

Литература

1. *Айбазова М.Ю.* Подготовка студенческой молодежи педагогических вузов к организации волонтерской деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М.Ю. Айбазова, К.Ю. Лавринец // Вестник университета РАО. 2012. №2.
2. *Иванова Т.В.* Реабилитация детей-инвалидов – новые подходы / Т.В. Иванова // Социальная работа. 2012. №2.
3. *Ионкина Т.В.* Организация социально-педагогической среды, способствующей реализации потенциальных возможностей умственно отсталых детей / Т.В. Ионкина // Социальное обслуживание. 2011. №9.
4. *Чуйкова И.В.* Роль волонтерской деятельности в организации процесса адаптации студентов вуза / И.В. Чуйкова // Вестник ШГПУ. 2016. №3 (31).

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Чупина Анастасия Витальевна
студент группы ОПОм-18, ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск. E-mail: nastya-chupina@mail.ru
Максимова Валентина Николаевна
кандидат исторических наук, доцент базовой кафедры истории, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск
E-mail: maksimova_v_n@mail.ru
Фалунина Елена Васильевна
доктор психологических наук, доцент, профессор базовой кафедры истории, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Братский государственный университет», г. Братск
E-mail: falunina.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы формирования толерантности у будущих педагогов в условиях обучения в вузе, выявляется метод формирования толерантности у студента, приводится пример использования такого метода в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: толерантность, уровень толерантности, респондент, беседа, диагностика уровня.

В настоящее время на первом плане стоят принципы и ценности, которые необходимы для общего выживания, поэтому возникает проблема формирования толерантности – как ценностного ориентира в личностном развитии каждого человека [1], тем более, профессионально занимающегося обучением и воспитанием подрастающего поколения [2].

Актуальность всестороннего изучения психологического феномена толерантности – не вызывает сомнений. В активно меняющемся мире сегодня, где социальная, экономическая и политическая ситуация развития государственной и надгосударственной системы обусловливает возрастающий поток этнических, трудовых и учебных мигрантов, включая и вынужденных переселенцев, с кото-

рыми приходится работать современному педагогу, при возрастающем в процентном соотношении виктимных детей и подростков, часто ощущающих себя «жертвой» обстоятельств [3], - проблема формирования толерантности личности возрастает до уровня государственной и общемировой задачи [4].

Целью нашего исследования являлось изучение уровня развития толерантности личности у будущих педагогов в условиях обучения в вузе.

Базой нашего исследования выступили студенты 1 курса ФГБОУ ВО «БрГУ» направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» в количестве 15 человек. Экспериментальную группу составили 8 студентов, которые систематически посещали занятия и приняли активное участие в формирующем эксперименте.

Для диагностики уровня толерантности был использован опросник П.В. Степанова «Диагностика уровня сформированности толерантности школьников»[5].

Опросник предназначен для старших школьников, поэтому наше исследование проводилось среди студентов первого курса, только закончивших школьное обучение.

Процедура опроса респондентов предполагала выявление степени согласия или несогласия опрашиваемых с предлагаемым утверждением. Оценка результатов – есть уровень развития толерантности. Методика выделяет четыре уровня: высокий и невысокий уровень толерантности; высокий и невысокий уровень интолерантности.

Экспериментальная работа проводилась в 3 этапа:

1) диагностика уровня развития толерантности (констатирующий этап);

2) беседы с обучающимися на занятиях (формирующий этап);

3) повторная диагностика уровня развития толерантности (контрольный этап эксперимента).

Результаты первого этапа исследования представлены на рисунке №1, где строки – это утверждения, столбцы – варианты ответов, ячейки – количество

респондентов, выбравшие j вариант ответа, i строки. В крайнем правом столбце приведена сумма баллов. Под таблицей – показан средний результат по группе.

17. Человека, который любит другую страну и помогает ей больше, чем своей, необходимо наказывать	5	3				13
18. Мы не должны ограничивать въезд в наш город представителей других народов		2		3	3	7
19. Это несправедливо, что выходцы из азиатских или африканских стран даже если станут гражданами России, не могут получить хорошую работу или занять высокую государственную должность наравне с другими		3		3	2	4
20. Все чеченцы по своей натуре одинаковы	1	5		2		5
21. Если учесть все «за» и «против», то надо признать, что между представителями различных расс существуют различия в способностях и талантах		1		2	5	-11
22. Когда я вижу неопрятных, неряшливых людей, меня это не должно касаться - это их личное дело		1		5	2	8
23. Есть нации и народы, которые не заслужили, чтобы к ним хорошо относились	3	3			2	5
24. Мне трудно представить, что моим другом станет человек другой веры	6			2		10
25. То, что люди в нашей стране придерживаются разных и даже иногда противоположных взглядов, - благо для России				6	2	10
26. Меня раздражают писатели, которые используют чужие и незнакомые слова	2	4		2		6
27. Человека надо оценивать только по его моральным и деловым качествам, а не по его национальности				3	5	13
28. Истинной религией может быть только одна религия	4	3		1		10
29. Человек, совершивший преступление, не может серьезно измениться к лучшему	1	6			1	6
30. То, что Россия - многонациональная страна, обогащает ее культуру				3	5	13
31. Человек, который со мной не согласен, обычно вызывает у меня раздражение	5	3				13
32. Я четко знаю, что хорошо, а что плохо для всех нас, и считаю, что и другие также должны это понять	3	3		2		7
33. Мужа (жену) лучше выбирать среди людей своей национальности	3	4		1		9
34. Мне хотелось бы немного пожить в чужой стране				5	3	11
35. Все те, кто просит милостыню, как правило, лживы и ленивы		4		3	1	-1
36. Человек другой культуры, с другими обычаями, привычками пугает или настораживает окружающих	1	5		2		5
37. Все виды ущемления прав по национальному признаку должны быть объявлены незаконными и подвергаться суровому наказанию		2		5	1	5
38. Очень важно защищать права тех, кто в меньшинстве и имеет непохожие на других взгляды и поведение			1	5	2	9
39. Нашей стране необходимо больше терпимых людей - таких, кто ради мира и согласия в обществе готов пойти на уступки		1		6	1	7
40. Любой межнациональный конфликт можно разрешить путем переговоров и взаимных уступок				2	6	14
41. Люди другой расы или национальности, может, и являются нормальными людьми, но в друзья я предпочел бы их не брать	3	3		2		7
42. Большинство преступлений в нашем городе совершают приезжие	1	5		2		5
43. Стране станет легче, если мы избавимся от психически больных людей	1	6	1			8
44. Идти на уступки - это значит проявлять слабость	4	3		1		10
45. Власти должны запретить доступ в нашу страну беженцам из экономически отсталых государств, так как их приток увеличивает уровень преступности	2	3	1	2		5
	общая сумма					284
	средняя оценка					35,5

Рисунок 1 – Результаты диагностики толерантности личности будущих педагогов (обучающихся 1 курса)

По результатам тестирования видно, что средний балл по группе составляет 35,5. Это значит в группе невысокий уровень толерантности.

На рисунке 2 наглядно представлены баллы за каждый ответ опросника.

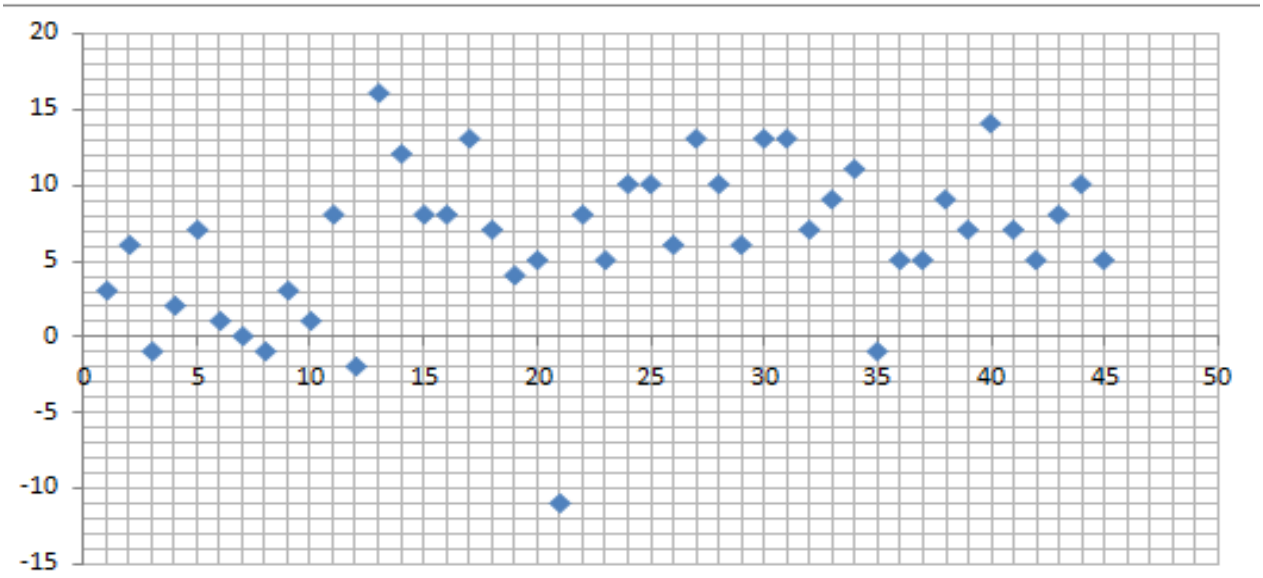


Рисунок 2 –График результатов диагностики толерантности будущих педагогов (средняя оценка респондентами каждого вопроса по тесту)

Необходимо обратить внимание на утверждение 3, 8, 12, 35. Особое внимание – к утверждению 21.

На формирующем этапе эксперимента, на занятиях с обучающимися проводились доверительные беседы, на которых поднимались вопросы ценностного отношения и социально-значимого поведения и деятельности педагога в образовательной практике современной поликультурной общеобразовательной школы. В процессе обсуждения разбирались ответы респондентов на вопросы психодиагностической методики, которые определяли низкий или недостаточный уровень развития толерантности.

Беседа не предполагала объяснений респондентам их неправоты. Беседа была направлена на диалог респондентов между собой, с аргументацией - почему они выбрали такой ответ. Высказывая свою точку зрения, другие, слушая своих сокурсников задумывались над их аргументами. Каждый учился выслушивать и уважительно относиться к мнению Других, и максимально аргументированно презентовать свою жизненную позицию.

Особое внимание уделялось утверждению под номером 21 «Если учесть все «за» и «против», то надо признать, что между представителями различных рас существуют различия в способностях и талантах».

Было обнаружено, что респонденты не считают, что есть хуже или лучше развитые таланты и способности рас. Они считают их разными, что не говорит о их интолерантности.

В целом, формирующий этап эксперимента по времени длился полтора месяца. В результате таких специально организованных встреч, было проведено контрольное тестирование на предмет изучения динамики развития толерантности личности будущих педагогов.

Количественный и качественный анализ полученных фактических данных показал, что в процессе формирующего эксперимента, были созданы условия для изменения собственной начальной позиции у многих респондентов, что было подтверждено повторной диагностикой, результаты которой представлены на рисунке№3.

Полученные результаты контрольного этапа эксперимента показали динамику развития толерантности личности у обучающихся первокурсников с 35,5 до 37,75, пусть и незначительную. И хотя полученный результат не показал статистически значимые различия, мы определили возможность, и главное готовность со стороны студентов, работать в этом направлении.

Особое внимание заслуживает тот факт, что «нейтральные» ответы на важные жизненно значимые позиции были получены на констатирующем этапе эксперимента, что, несомненно, заслуживает положительной оценки при качественном анализе проведенной работы в целом.

Так же было обнаружено, что утверждение №15 для респондентов перестало быть нейтральным – трое из восьми участников – приняли нужную позицию, отражающую толерантное отношение личности.

Также в утверждении №38 – один респондент полностью изменил свою прежнюю мировоззренческую позицию, и основательно утвердился уже в определившемся педагогически ценном (новом для него) отношении.

	--	-	0	+	++	
1. Группа - в которой существует много разных мнений, не сможет долго существовать		6		1	1	3
2. Цивилизованные страны как, например, Россия, не должны помогать народам Африки: пусть сами решают свои проблемы	2	4		2		6
3. Хорошо, что меньшинство может свободно критиковать решения большинства	2	2		3	1	-1
4. Дети из более богатых семей не должны иметь права учиться в особых школах, даже за свои собственные деньги	2	2	2	2		4
5. Было бы правильнее содержать приезжих из отсталых южных стран в специально отведенных районах и обучать в отдельных школах, чтобы ограничить их контакты с остальными людьми	2	5			1	7
6. Вид молодого человека с бородой и длинными волосами неприятен для всех	2	3	2		1	5
7. Маленькие народы, проживающие в нашей стране, должны иметь право без ведома российских властей устанавливать у себя некоторые особые законы, связанные с их обычаями и традициями	2	2		2	2	0
8. Всех бомжей и попрошаек необходимо вылавливать и силой принуждать к работе	2	2		1	3	-1
9. Люди не созданы равными: некоторые из них лучше, чем остальные	3	2		1	2	3
10. Несправедливо ставить людей с темным цветом кожи руководителями над белыми людьми	2	2		3	1	1
11. Внешний вид представителей небелой расы является хотя бы в чем-то, но отклонением от нормы	4	2		2		8
12. Истоки современного терроризма следует искать в исламской культуре	1	2	1	2	2	-2
13. Улучшать районы проживания бедноты - это бесполезная трата государственных денег	8					16
14. Евреи - такие же полезные для общества граждане, как и представители любой другой национальности				4	4	12
15. Даже самые странные люди с самыми необычными увлечениями и интересами должны иметь право защищать себя и свои взгляды				2	6	14
16. Хотя темнокожие люди и отстают от белых в экономическом развитии, я уверен(а), что между двумя расами не существует никаких различий в умственных способностях		2		2	4	8
17. Человека, который любит другую страну и помогает ей больше, чем своей, необходимо наказывать	5	3				13
18. Мы не должны ограничивать въезд в наш город представителей других народов		2		3	3	7
19. Это несправедливо, что выходцы из азиатских или африканских стран даже если станут гражданами России, не могут получить хорошую работу или занять высокую государственную должность наравне с другими		3		3	2	4
20. Все чеченцы по своей натуре одинаковы	1	5		2		5
21. Если учесть все «за» и «против», то надо признать, что между представителями различных расс существуют различия в способностях и талантах		2		2	4	-8
22. Когда я вижу неопрятных, неряшливых людей, меня это не должно касаться - это их личное дело		1		5	2	8
23. Есть нации и народы, которые не заслужили, чтобы к ним хорошо относились	3	3			2	5
24. Мне трудно представить, что моим другом станет человек другой веры	6			2		10
25. То, что люди в нашей стране придерживаются разных и даже иногда противоположных взглядов, - благо для России				6	2	10
26. Меня раздражают писатели, которые используют чужие и незнакомые слова	2	4		2		6
27. Человека надо оценивать только по его моральным и деловым качествам, а не по его национальности				3	5	13
28. Истинной религией может быть только одна религия	4	3		1		10
29. Человек, совершивший преступление, не может серьезно измениться к лучшему	1	6			1	6
30. То, что Россия - многонациональная страна, обогащает ее культуру				3	5	13
31. Человек, который со мной не согласен, обычно вызывает у меня раздражение	5	3				13
32. Я четко знаю, что хорошо, а что плохо для всех нас, и считаю, что и другие также должны это понять	3	3		2		7
33. Мужа (жену) лучше выбирать среди людей своей национальности	3	4		1		9
34. Мне хотелось бы немного пожить в чужой стране				5	3	11
35. Все те, кто просит милостыню, как правило, лживы и ленивы		4		3	1	-1
36. Человек другой культуры, с другими обычаями, привычками пугает или настораживает окружающих	1	5		2		5

37. Все виды ущемления прав по национальному признаку должны быть объявлены незаконными и подвергаться суровому наказанию		2		5	1	5
38. Очень важно защищать права тех, кто в меньшинстве и имеет непохожие на других взгляды и поведение				6	2	10
39. Нашей стране необходимо больше терпимых людей - таких, кто ради мира и согласия в обществе готов пойти на уступки		1		6	1	7
40. Любой межнациональный конфликт можно разрешить путем переговоров и взаимных уступок				2	6	14
41. Люди другой расы или национальности, может, и являются нормальными людьми, но в друзья я предпочел бы их не брать	3	3		2		7
42. Большинство преступлений в нашем городе совершают приезжие	1	5		2		5
43. Стране станет легче, если мы избавимся от психически больных людей	1	6	1			8
44. Идти на уступки - это значит проявлять слабость	4	4				12
45. Власти должны запретить доступ в нашу страну беженцам из экономически отсталых государств, так как их приток увеличивает уровень преступности	2	3	1	2		5
	общая сумма					302
	средняя оценка					37,75

Рисунок 3 – Результаты повторной диагностики изучения уровня развития толерантности будущих педагогов

Полученные результаты контрольного этапа эксперимента показали динамику развития толерантности личности у обучающихся первокурсников с 35,5 до 37,75, пусть и незначительную. И хотя полученный результат не показал статистически значимые различия, мы определили возможность, и главное готовность со стороны студентов, работать в этом направлении.

Особое внимание заслуживает тот факт, что «нейтральные» ответы на важные жизненно значимые позиции были получены на констатирующем этапе эксперимента, что, несомненно, заслуживает положительной оценки при качественном анализе проведенной работы в целом.

Так же было обнаружено, что утверждение №15 для респондентов перестало быть нейтральным – трое из восьми участников – приняли нужную позицию, отражающую толерантное отношение личности.

Также в утверждении №38 – один респондент полностью изменил свою прежнюю мировоззренческую позицию, и основательно утвердился уже в определившемся педагогически ценном (новом для него) отношении.

В утверждении №6 появился один респондент, у которого был зафиксирован нейтральный ответ, а в утверждении №4 – обнаружено два респондента, находящихся «в поиске». Изначально у этих обучающихся была сформирована позиция, не соответствующая такому личностному педагогически ценностному качеству, как «толерантность». Динамика развития представлена на рисунке 4.

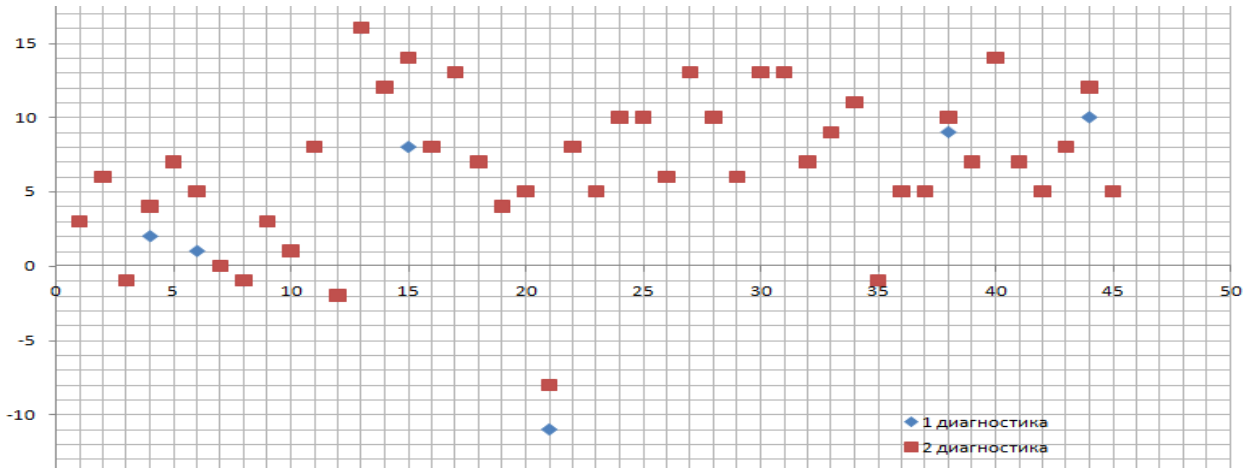


Рисунок 4 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

(на примере представления средних показателей по вопросам теста)

В заключении важно отметить, что диалогическое взаимодействие с обучающимися, при создании психологически ценного доверительного общения в форме беседы, явилось тем методом работы, в котором происходит процесс важного переосмысления личностью собственной смысложизненной позиции, зачастую определяющей весь дальнейший путь профессионального и личностного развития, успешной профессиональной карьеры и гармоничной жизнедеятельности в целом.

Экспериментальное исследование показало, что общий уровень развития толерантности личности, обучающихся на первом курсе будущих педагогов, сравнительно невысок, но при определенных специально созданных условиях в образовательной практике вуза, возможно повышение уровня развития исследуемого качества, что показал количественный и качественный анализ реальных результатов исходной и конечной диагностики.

Литература

1. *Фалунина Е.В., Чекмарева Т.Н.*Актуализация проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета Серия: Педагогика и психология. № 1 (16) 2014. С. 216-220.

2. *Фалунина Е.В., Левченко Е.Г.* Некоторые аспекты толерантности – новый взгляд на природу понятия. // Российский научный журнал. - 2013. - 3 (34). - С. 158-166.

3. *Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф.* Теоретические обоснования психологических механизмов развития толерантности личности в психологии // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 3 (12). Декабрь 2014.

4. *Фалунина Е.В., Чекмарева Т.Н.*Пути решения проблемы развития толерантности личности будущих педагогов в условиях высшего образования. // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: материалы XIII Межвузовской научной конференции 21 апреля 2014 года. – Братск: Изд-во БрГУ, 2014. – С. 208-214.

5. Сборник диагностических методик по исследованию развития толерантности. – НнАПК КМНС –филиал КГБОУ СПО «ХПК», 2013. – 47с.

МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДНР О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Шульга Валентина Васильевна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой юридической психологии и педагогики
ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия». г. Донецк,
E-mail: shulga55rambler.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты анкетирования, проведённого среди студентов вуза. Анкета направлена на выявление основных приоритетных направлений совершенствования вуза. Приведены мнения магистров по вопросам совершенствования качества образовательных услуг, предоставляемых Донбасской юридической академией. Отмечается, что качественное образование должно отвечать многим важным критериям.

Ключевые слова: образование, высшее образование, качество образования, проблемы вуза.

Для Донецкой Народной Республики, находящейся в процессе выстраивания своей государственности, особое значение имеет развитие системы образования, ориентированной не только на потребности личности, но и на потребности государства для его кадрового наполнения. Нынешний этап построения ДНР характеризуется высоким уровнем дестабилизации социума, резким переходом от стабильности к состоянию неопределенности, что выводит проблему образования молодого поколения на совершенно новый уровень. Интеллектуальный потенциал населения, качественное образование, которое его формирует, являются важнейшим условием экономической и политической стабильности государства. Именно образование закладывает в умы подрастающего поколения основы культуры, профессиональной компетентности, ответственности, патриотизма, благодаря чему молодые люди в дальнейшем реализуют себя как граждане и профессионалы.

Актуальность проблемы. В момент строительства нового государства появляется возможность модернизации учебно-воспитательного процесса в вузах,

для чего необходимо определить приоритетные направления по повышению эффективности их деятельности. Ответ на этот вопрос будет определять условия подготовки профессионала в нынешней непростой ситуации в Республике, даст понимание востребованных целей обучения и способов их достижений, прояснит исходные установки, которыми необходимо руководствоваться.

Одним из возможных направлений анализа обозначенной проблемы, является исследование представлений студенческой молодежи о качестве образования, которое она получает, о насущных проблемах студенчества, об индикаторах эффективности обучения, как важнейших показателей удовлетворенности его результатами будущими специалистами.

Целью статьи является анализ основных направлений усовершенствования образовательного процесса в Донбасской юридической академии (далее – ДЮА) с позиций магистрантов на основе результатов анкетирования. Анкета состояла из 27 утверждений, которые ранжировались по 10-балльной шкале с точки зрения научной и практической приоритетности обозначенных позиций. Опрошено 25 респондентов.

На первом месте по приоритетности проблем располагается фактор финансирования (ср. балл - 9,45), который является производным по отношению к более широкой категории - обеспеченность. Обеспеченность представляет собой системный показатель, к которому можно отнести не только финансирование учебного заведения, но и уровень развития инфраструктуры, объем фонда библиотек, комфортность аудиторного фонда, материальную оснащенность учебного процесса и т.д. Для того чтобы выпускать на рынок труда конкурентоспособного специалиста современные вузы должны обладать наибольшей концентрацией научно-образовательного, материально-технического, информационного ресурсов, научно-педагогических кадров высшей квалификации и научных школ [4]. Обеспеченность финансовых и материально-технических фондов является важнейшим условием существования любого вуза вне зависимости от срока деятельности. Однако для ДЮА этот показатель является особо актуальным в связи с образованием вуза в 2015 году.

Вторым по значимости показателем совершенствования деятельности вуза для респондентов является «сохранение и укрепление здоровья» (8,85). В последнего время ценность здоровья выходит на первые позиции в иерархии ценностных ориентаций современного человека, благодаря глобальным тенденциям, направленным на массовое культивирование здорового образа жизни населения. Студенты внимательно и заботливо относятся к своему здоровью, готовы уделять ему силы и время. Реализацией этого запроса может стать организация спортивных площадок и тренажерных залов на территории вуза, проведение тематических лекций и мастер-классов по формированию здорового образа жизни и, в целом, продуманная вузовская политика, направленная на оздоровление студентов и сотрудников образовательного учреждения.

Третье направление по важности с точки зрения магистров занимает позиция «нравственное и эстетическое воспитание и развитие личности» (8,0). Ставя на третье место по значимости проблему нравственного и эстетического воспитания, студенты опосредовано дают информацию о том, что уровень их нравственного и эстетического развития нуждается в повышении и развитии. Этот вопрос стоит достаточно остро для современной молодежи, впрочем, как и для других слоев населения, являясь характерной приметой современности.

Потребность в нравственном и эстетическом развитии у студентов полимотивирована, и обусловлена рядом социально-экономических и психолого-педагогических причин [1]. Малый социальный опыт, неустойчивость убеждений, транзитивное положение молодежи, диктуют необходимость формирования прочного культурного фундамента у студентов, необходимого для них, как в личностном, так и как в профессиональном плане. Кроме того, глубина и динамизм происходящих экономических, политических и духовных процессов в ДНР предъявляют свои особые требования к формированию общекультурных ценностей молодежи.

Первые в рейтинге утверждения анкеты отражают наиболее актуальные и востребованные потребности студентов-старшекурсников, которые имеют дефицитарную и депривационную природу для респондентов. При этом, 2-я и 3-я

позиции в малой степени связаны с учебным процессом. В этом видится проявление того, что на первом плане у магистров находятся личностные, а не профессиональные потребности.

Наименее важным аспектом образовательной деятельности вуза, по мнению магистров, является организация досуговой деятельности студентов – 2,45 балла, что значительно ниже других значений среди выборов респондентов. Позиции анкеты, находящиеся в нижней строке рейтинга, рассматриваются студентами как несущественные, не влияющие на эффективность их обучения в вузе. Кроме того, такой низкий балл «досуговой деятельности» сигнализирует о желании студентов самостоятельно выбирать форму проведения своего свободного времени. Вероятно, это связано и с высокой загруженностью, и с нежеланием участвовать в мероприятиях, не имеющих отношение к учебному процессу.

Студенчество – тот жизненный период, когда личность человека активно формируется не только в профессиональном плане, но и в социальном, как гражданина и равноправного члена социума. Обучаясь в вузе, молодой человек имеет возможность проверить себя в различных сферах деятельности: науке, спорте, творчестве, общественной работой и т.д. Важно помочь студенту заниматься делом, которое ему интересно помимо учебы, привить навыки и умения, необходимые для самореализации в выбранной сфере, тогда процесс развития личности молодого человека будет реализован в полной мере. [3, с. 26].

Целью воспитания студентов должно быть разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью. Поэтому на первый план в воспитательной работе со студентами выходит задача создания условий для раскрытия и развития творческих способностей, гражданского самоопределения и самореализации, гармонизации потребностей студентов в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии [1].

Остальные показатели, полученные в результате анкетирования, варьировались от 5 до 7 баллов, что в целом свидетельствует об определённой заинтересованности в них респондентов. Анализируя их содержание, можно объединить некоторые из них в отдельный блок, связанный общей направленностью. В Таблице 1 представлены результаты анкетирования по некоторым позициям анкеты, тематически объединенных в блок «Современные образовательные инновации».

Таблица 1

Современные образовательные инновации

п/п	**Вопрос анкеты**	**Среднее значение**	**Среднее по блоку**
6	Разработка программ и содержания новых интегрированных курсов, спецкурсов	7,4	6,41
7	Разработка и внедрение новых технологий обучения и воспитания	6,65	
18	Соответствие содержания образования и воспитания современным условиям и требованиями жизни	7,6	
24	**Возрождение национальных традиций, учет региональных и национальных особенностей в образовании и воспитании**	5,15	
25	**Творческое использование передового отечественного опыта**	6,45	
16	**Творческое использование зарубежного педагогического опыта**	5,55	
17	Разработка и внедрение технологий обучения, ориентированных на творческое саморазвитие	6,1	

Выбирая эти утверждения в анкете, студенты подчеркивают необходимость соответствия получаемых ими знаний современным требованиям, недопустимости использования устаревших форм и методов обучения. Высокий средний балл (7,5) в этом блоке заняло утверждение «Разработка программ и содержания новых интегрированных курсов, спецкурсов». Магистры считают востребованным внедрение новых форм изучения учебных дисциплин, веяния времени диктуют необходимость перейти от преподавания отдельных дисциплин к интегрированным междисциплинарным курсам, формирующим гибкое разнопрофильное знание и способность к его обновлению. Когда предметом обучения становятся не формальные учебные проблемы, а реальные проблем-

ные ситуации, результаты обучения будут наиболее эффективны. Можно сделать вывод, что внедрение различного рода инноваций - будь то заимствование зарубежного опыта или переосмысление отечественного - вызывает интерес у магистров.

Выбор такой позиции, как «Соответствие содержания образования и воспитания современным условиям и требованиями жизни», предполагает, помимо всего прочего, такое построение учебно-воспитательного процесса в вузе, которое учитывает мотивационные установки современного студенчества и преобладающие в его среде типы мышления. Современные исследования показывают: 33% студентов обладают практическим стилем мышления (им легче понять и усвоить материал, если можно провести эксперимент, подержать модель в руках или применить на практике знания), еще одна треть студентов предпочитает выполнять учебные задания в небольших группах. В целом, большая часть респондентов - коммуникаторы, т.е. лучше усваивают материал в общении [2, с.226]. Учитывая эти факты, релевантными педагогическими методами будут творческие практические групповые задания и диспуты, визуализация всего учебного материала, увеличение практического аспекта учебных программ и уменьшение количества лекционных занятий.

Результаты, полученные по блоку «Современные образовательные инновации», хоть и не являются приоритетными в ранговом отношении, но заслуживают внимания при анализе. Такие позиции как: «разработка и внедрение новых технологий обучения и воспитания», «соответствие содержания образования и воспитания современным условиям и требованиями жизни» - имеют достаточно высокие позиции. Если учесть, что первые позиции среди выборов студентов имеют опосредованное отношение к учебному процессу, то позиции, представленные в Таблице 1, можно рассматриватьв качестве наиболее значимых направлений развития системы обучения с точки зрения респондентов.

Современное высшее образование только тогда исполнит своюсоциальную функцию, когда центром всех инноваций и стратегий будет специалист, для подготовки которого оно существует. Студенчество - ресурс профессиональной

элиты, специалисты и эксперты, которые в скором времени пополнят кадры во всех отраслях хозяйствования. Эффективность их будущей самостоятельной трудовой деятельности определяется качеством профессиональных и общекультурных компетенций, которые они сформируют за время обучения в вузе. Решение этой задачи диктует необходимость пересмотра педагогическими работниками методологических подходов к определению профессиональных компетенций будущих специалистов в формулировке учебных результатов [3, с. 13].

Вывод. Получен материал, который репрезентирует мнения и представления магистров относительно проблемы совершенствования образовательного процесса в вузе. По мнению старшекурсников, качественное образование должно отвечать многим важным критериям. Оставив проблему финансирования вуза за скобками, как имеющую общую для всех сфер хозяйствования ДНР остроту, можно констатировать, что одним из важнейших критериев эффективности функционирования ДЮА является удовлетворенность студентами качеством и организацией учебного процесса. Магистры оценивают качество образования с позиций перспектив, которые открывает для них получение высшего юридического образования, высокого научно-методического уровня профессорско-преподавательского состава, а также комфортности пребывания студентов в стенах учебного заведения.

Изучение представлений студентов о качестве образовательного процесса в вузе послужит решению целой группы проблем, связанных с учебно-воспитательной деятельностью. Результаты анкетирования дают опосредованную информацию о мотивации учения студентов, отсутствии у некоторых из них заинтересованности в получении знаний, наличии невысокой эффективности коммуникаций в учебном процессе, озабоченность проблемами и трудностями будущего трудоустройства. Следует отметить, что это мнение анализируется и учитывается руководством ДЮА и преподавательским составом академии в ежедневной деятельности по увеличению качества образовательных услуг, которые предоставляет ВУЗ.

Литература

1. *Блинова Е. В.* Педагогика высшей школы. Роль вуза в воспитании личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lms.kgeuxu7mod/forum/discuss.php?d=73. – (Дата обращения - январь.2019).

2. *Бордовский Г.А., Тестеров А.А., Трапицын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса СПб. Изд-во РГПУ им.А. И. Герцена. 2001.

3. *Быченко Ю.Г.* Формирование человеческого капитала: социально-экономический аспект. Саратов. 1999.

4. *Петрякова Е.А.* Роль крупного вуза в формировании и развитии регионального образовательного поля. Автореф…... дисс. к.пед. н2010. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/rol-krupnogo-vuza-v-formirovanii-i~razvitii-regionalnogoobrazovatelnogo-polya. (Дата обращения - 09.01.2019).

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР

Боброва Анастасия Алексеевна
аспирант кафедры педагогического и специального образования
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
E-mail: nastasichi@mail.ru

Аннотация: в статье раскрывается специфика организации обучения дошкольников с задержкой психического развития различным видам физических упражнений, приводится характеристика подвижных игр, включающих комплекс основных двигательных действий.

Ключевые слова: физические упражнения, моделирование, гимнастические упражнения, подвижные игры, ритмические упражнения, двигательные действия.

Фундаментальные эмпирические исследования в области формирования двигательной сферы детей с нарушениями в интеллектуальной сфере аргументированно доказали, что включение системы физических упражнений в образовательный процесс позволяет успешно корректировать недостатки в психофизическом развитии. Оптимально подобранная система физических упражнений позволяет выработать новые моторные формы, в которых будут реализованы новые отношения к окружающему, облегчая таким образом процесс их формирования [3, с.15].

Развитие двигательных функций предусматривает использование специального комплекса физических упражнений в процессе воспитания и обучения детей с особенностями в развитии. Для решения данной задачи на занятиях физической культурой применяются физические упражнения разных видов, однако описание методических аспектов их применения на сегодняшний день недостаточно освещены в литературе.

Одними из основных критериев отбора физических упражнений, включаемых в программу занятий по физическому воспитанию для детей с ЗПР, являются учет двигательной активности (дети с психомоторной вялостью/возбудимостью, средне активные дети) и состояния здоровья дошкольников. Особенность работы с детьми, имеющими даже незначительную степень

интеллектуальной недостаточности, состоит в снижении уровня возрастных требований к выполнению физических упражнений, кратковременность практически каждого двигательного действия.

Первый этап занятия включает: бег в среднем темпе продолжительностью 1-1,5 минуты (подготовительный этап при этом занимает 4-5 минут). Второй этап подразумевает включение общеразвивающих упражнений (6-7 упражнений по 5-6 повторов), 3-4 основных движения и подвижную игру (продолжительность 13-15 минут). Третий этап включает восстановительные упражнения (продолжительность 3-4 минуты).

Также особое внимание следует уделять планированию психической и эмоциональной нагрузок в связи с крайне быстрой пресыщаемостью и утомляемостью детей данной нозологической группы. С этой целью в программу преимущественно включаются занятия нетрадиционной (игровой) формы, что способствует повышению мотивации дошкольников с ЗПР к занятиям физкультурой и в целом улучшает их эмоциональное состояние.

Важно отметить, что, несмотря на некоторую специфику в организации и проведения физкультурных занятий с детьми с ЗПР, они должны включать коррекционно-развивающие упражнения, направленные на развитие мелкой и крупной моторики, ориентировки в пространстве, зрительно-моторной координации движений. При этом берется во внимание тот факт, что дошкольники с ЗПР испытывают трудности с выполнением двигательных действий по словесной инструкции педагога. Учитывая данную особенность, следует на начальных этапах проведения занятий включать выполнение движений по подражанию, затем с опорой на словесную инструкцию, совмещенную с показом, и только на завершающем этапе дети могут ориентироваться исключительно на речь педагога.

Для замещения инструкции педагога возможно использование графических моделей, иллюстрирующих поэтапность выполнения того или иного двигательного действия либо упражнения в целом. Метод моделирования в данном случае выступает как средство, способствующее концентрации внимания ре-

бенка с ЗПР. В данном контексте мы используем модель как «искусственно созданный объект в виде схемы, …, знаковых форм …, который, будучи подобен исследуемому объекту …, отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [1, с.22]

По мнению Л.И. Переслени, при обучении детей с ЗПР особое внимание следует уделять многократному повторению пройденного. В то же время нарушение избирательного внимания при ЗПР требует использования разнообразных способов предъявления одной и той же информации. Важны любые методические приемы и педагогические средства, привлекающие внимание к новой информации и повышающие его устойчивость [2, с.20]. В том числе и в структуре физкультурных занятий.

Особое место в физическом воспитании детей с ЗПР отводится гимнастическим упражнениям, использование которых помогает обеспечить разностороннее воздействие на ребенка с учетом состояния его здоровья и индивидуальных особенностей развития. В спектр гимнастических упражнений входят упражнения прикладные, с элементами акробатики, а также общеразвивающие и корригирующие. При их правильном выполнении ребенок учится контролировать свои движения. Гимнастические упражнения способствуют развитию быстроты реакции, ориентировки в пространстве, ловкости и силы, провоцируют значительные улучшения в вестибулярном аппарате.

Значительное место в комплексе гимнастики занимают упражнения по развитию равновесия, способствующие развитию внимания, координации движений, точности движений. Упражнения выполняются как без использования спортивных атрибутов, так и с применением скамеек, гладких досок или реек.

Упражнения общеразвивающего и корригирующего характера оказывают направленное воздействие на организм в целом, а также на отдельные группы мышц. Данные упражнения используются на каждом занятии по определенной схеме: первыми для развития мышечного и суставно-связочного аппарата рук, плечевого пояса, ног, туловища, а далее для остальных мышечных групп.

Неотъемлемой составляющей программы по коррекции интеллектуальных возможностей дошкольников с ЗПР, а также эффективным средством физического развития детей являются подвижные игры. Данный вид игр включает все основные виды двигательных действий: метание, бег, прыжки, ходьба, переноска грузов и преодоление препятствий и т.д. Применяемые в комплексе, они способствуют формированию внимания, ловкости, выносливости, воспитывают так называемое «чувство локтя». Более того, подвижные игры – идеальный инструмент в области здоровьесбережения обучающихся.

Важным аспектом любой подвижной игры является выполнение строго обозначенных правил, что способствует повышению интеллектуального уровня и формирует произвольность внимания детей. Игры такого рода всегда интересны детям, они привлекают их возможностью проявить активность, инициативу, обозначить личностные качества, влияют на повышение общего эмоционального фона, что немаловажно для данной категории детей с ОВЗ.

Подбирая подвижные игры для детей с ЗПР, следует учитывать индивидуальные особенности их психического развития, общий уровень физической подготовленности, содержательные аспекты программы, а также условия для организации игр. На занятиях по физической культуре используются игры, характеризующиеся схожей структурой и набором двигательных действий. Таким образом, ребенок с ЗПР получает набор элементарных умений и навыков, что в дальнейшем, на этапе закрепления изученных движений, способствует доведению двигательных действий до автоматизма.

Подвижная игра может выступать как самостоятельная единица, а также может быть включена в подготовительную часть занятия в качестве разминки. Так, например, если главной целью является обучение способам перестроения, то в преамбуле можно провести игры «Кто быстрей построится?», «А ну-ка, повтори!» и т.п., однако необходимо четко отслеживать подготовленность организма ребенка и тот факт, насколько структура упражнений в игре соответствует основным элементам самого занятия.

Однако не всегда обязательно включать в подготовительные подвижные игры те движения, которые предваряют движения в основной части занятия, поскольку в игровой ситуации возможен вариант «стихийности» при усвоении того или иного двигательного умения, а, соответственно, неправильность его выполнения на следующих этапах.

Подвижные игры могут также выполнять роль завершающих элементов занятия. В данном случае их задача – восстановление ресурсов организма ребенка, установление эмоционального равновесия (игры на внимание).

Таким образом, правильно подобранные физические упражнения, их грамотное сочетание в структуре физкультурного занятия, - все это в комплексе будет способствовать формированию произвольности выполнения двигательных действий, повышению эмоциональной и умственной активности и, как следствие, целостному психомоторному развитию дошкольника с задержкой психического развития.

Литература

1. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и …неопределенность // Стандарты и мониторинг №4 2002 г. С.22-26
2. *Деревянкина Н.А.* Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития. / Н.А. Деревянкина. Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2003. 52 с.
3. *Дмитриев А.А.* Физическая культура в специальном образовании: Учеб. Пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 176 с.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Болгарова Мария Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут
E-mail: bolgarova79@ mail.ru

Аннотация: в статье перечислены выстроенные и действующие в нашей стране модели дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Обозначены цель и задачи одной из актуальных моделей оказания психолого-педагогической помощи – группы кратковременного пребывания. Рассматриваются трудности семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Описана организация работы с родителями в рамках консультативно-просветительской деятельности. Приведена тематика консультативно-просветительской работы.

Ключевые слова: дети с тяжелыми расстройствами аутистического спектра, модели дошкольного образования, группа кратковременного пребывания, консультативно-просветительская деятельность

В настоящее время в области специального и общего образования очень остро стоит проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). В данный момент в России выстроены и действуют пять моделей дошкольного образования детей с РАС:

1. Инклюзивная группа (ребенок с РАС включается в группу общеразвивающей направленности с типично развивающимися сверстниками).

2. Инклюзивная группа с использованием технологий ресурсной зоны (ребенок включается в группу общеразвивающей направленности с типично развивающимися сверстниками, индивидуальная работа ведется в ресурсной зоне).

3. Интегрированная группа (ребенок с РАС включается в группу компенсирующей направленности с детьми с другими особенностями развития).

4. Специализированная группа для детей с РАС.

5. Надомное обучение [1, с. 17].

Материалы, приведенные в рамках данной статьи, являются результатом обобщения теоретического и практического опыта работы с родителями, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Работа с родителями была организована на базе группы кратковременного пребывания (ГКП) в МБДОУ № 81 I категории «Мальвина» города Сургута (функционирующей по настоящий момент), которую посещали дети с тяжелыми расстройствами аутистического спектра.

Цель деятельности группы кратковременного пребывания – образование, социализация и адаптация детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и выявление эффективных методов и приемов организации коррекционно-педагогического процесса, ориентированного на создание и обеспечение благоприятной социальной ситуации развития.

Задачи деятельности ГКП:

1. Изучение теоретических исследований и практического опыта оказания психолого-педагогической помощи детям с РАС.

2. Подбор, адаптация диагностического материала для психолого-педагогического обследования детей с тяжелыми расстройствами аутистического спектра; разработка карты обследования детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

3. Проведение коррекционно-развивающей работы по образованию, социализации, адаптации в рамках следующих направлений: психокоррекционная работа, коррекционно-педагогическая работа, консультативно-просветительская работа.

4. Определение эффективных методов и приемов включения детей с расстройствами аутистического спектра в различные виды деятельности.

5. Определение критериев оценки достижения планируемых результатов.

6. Разработка системы педагогического мониторинга процесса и результатов коррекционно-развивающей деятельности [3].

Таким образом, одной из приоритетных задач функционирования ГКП является содействие родителям детей с РАС в организации их воспитания и обучения.

В исследованиях О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, И.Б. Карвасарской, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, В.Б. Тюлиной и других ученых указывается, что семья, воспитывающая аутичного ребенка, отличается особой ранимостью, напряженностью своих переживаний. Состояние стресса нередко становится хроническим, особенно у матерей. Часто семья ребенка с аутизмом лишена моральной поддержки знакомых, а иногда и даже близких людей [4, 5, 6].

Оказание профессиональной поддержки таким семьям носит эпизодический характер. Тем не менее, такая поддержка, по мнению отечественных исследователей (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др.), должна развиваться и способствовать социализации ребенка с аутизмом. Родителям необходимо дать понять, что происходит с их ребенком, помочь установить с ним

эмоциональный контакт, почувствовать свои силы, научить влиять на ситуацию, изменяя ее к лучшему [5].

Карвасарская И.Б. считает важным формирование у родителей адекватного отношения к возможностям развития ребенка с аутизмом. Родители должны научиться понимать и реально оценивать его возможности, формировать адекватный уровень требований к нему. Одна из задач родителей аутичных детей научить их понимать психологию людей, распознавать эмоции, видеть мотивы поступков окружающих. Более высокий уровень понимания людей уменьшает тревогу, сопровождающую аутичного ребенка при общении, делает его более адекватным в контактах [2].

Важным направлением помощи родителям аутичных детей является консультативно-просветительская деятельность. Основной задачей консультативно-просветительской деятельности является помощь семье в решении основных проблем и содействие ее развитию по конструктивному пути.

Специалистами группы кратковременного пребывания целенаправленно проводилась консультативная работа с родителями детей с тяжелыми формами аутизма. Обязательным условием посещения детьми группы является присутствие родителей в группе в течение всего времени пребывания ребенка. Благодаря этому родители активно привлекаются к занятиям с детьми, наблюдают за методами работы с их ребенком. Педагоги фиксирует задания и рекомендации в индивидуальных тетрадях детей, заносят данные в индивидуальные таблицы достижений. Родителей привлекают к совместному выполнению задания на занятии. На индивидуальных консультациях педагоги знакомят родителей с особенностями детей с тяжелыми расстройствами аутистического спектра, правилами проведения домашних занятий. Специалистами оформляются папки для родителей. Кроме этого, педагогами группы организуются родительские собрания, на которых решаются все имеющиеся у родителей вопросы, учитываются пожелания, обсуждаются успехи каждого ребенка и дальнейшие перспективы их развития.

В рамках консультативно-просветительской деятельности с родителями проводились следующие мероприятия: индивидуальные консультации, родительские собрания, беседы, выставки. Тематика консультативно-просветительской работы представлена в таблице 1.

Таблица 1. Примерный план работы с родителями

Месяц	Родительские собрания	Консультации	Организационно-просветительные мероприятия
Сентябрь		1. Адаптационный период ребенка с РАС после летнего отдыха	1. Совместное изготовление и оформление стендов в группе
Октябрь	Ознакомление с планом работы специалистов группы кратковременного пребывания на учебный квартал. Знакомство с методиками и технологиями обучения детей с диагнозом РАС	1. Необходимость выработки указательного жеста у детей с РАС. 2. Необходимость установления зрительного контакта с детьми при тяжелой форме аутизма. 3. Подражание действиям взрослого, как первоначальный этап работы логопеда	1. Совместная комплектация игровых зон. 2. Совместное оформление дидактического материала. 3. Консультирование родителей по выполнению домашних заданий
Ноябрь		1. Взаимосвязь навыков самообслуживания с коррекционным обучением. 2. Необходимость использования слова *«Нельзя»*. 3. Трудности в работе перед зеркалом с ребенком при тяжелой форме аутизма.	1. Совместное изготовление, декорирование, монтаж кормушки для птиц. 2. Совместное обновление стендов в группе. 3. Сооружение ледяных построек.
Декабрь		1. Основная моторная имитация как первоначальный этап обучения ребенка звукоподражанию. 2. Обучение неговорящего ребенка реакции на инструкции: «Дай…», «Покажи…».	1. Изготовление ледяных листьев, украшение ими деревьев у входа в группу. 2. Оформление стенда к новому году и обновление стенда «день рождения».
Январь	Подведение итогов совместной работы педагогов и родителей, планирование коррекционной деятельности на второе полугодие	Поощрения и наказания в системе работы с аутичными детьми.	1. Обновление информационного стола. Консультирование родителей по выполнению домашних заданий.
Февраль		Чрезмерные вспышки	1. Оказание помощи ро-

		раздражения и их преодоление у детей с тяжелыми формами аутизма.	дителей в создании коллективной творческой работы. Консультирование родителей.
Март		1. Система поощрений детей с особенностями в развитии. Знакомство родителей с артикуляционными укладами основных звуков	1. Обновление информационного стола. 2. Обновление стендов.
Апрель		1. Преодоление страхов у детей с РАС (2 категории). Стереотипная игра как основа взаимодействия	Создание ряда тематических макетов: «комната», «городская улица», «животный мир»
Май	Подведение итогов совместной работы педагогов и родителей за учебный год	1. Аденоиды и речевые нарушения у детей	1. Создание творческих коллективных работ педагогов, родителей и детей. Совместная уборка территории (субботник)

Семья – важный ресурс. Именно в семье ребенок получает первые знания, навыки и переживания. Невозможно помочь ребенку с РАС, не помогая его семье. Только в условиях сотрудничества специалистов и семьи возможно эффективное вмешательство.

Литература

1. *Дон, Г.В.* Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания / Г.В. Дон // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 16-25.

2. *Карвасарская, И.Б.* В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. М. : Терениф, 2003. 70 с.

3. Коррекционно-развивающая работа при тяжелых расстройствах аутистического спектра : учеб.-метод. пособие / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т»; авт.-сост. : И.Ф. Павалаки, М.А. Болгарова, О.С. Степина, О.В. Чернышева, А.А. Кирондэ. Сургут : РИО СурГПУ, 2014. 191 с.

4. *Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 408 с.

5. *Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М. : Теревинф, 2000. 336 с.

6. *Тюлина, В.Б.* Воспитание ребенка с аутизмом в семье : пособие для родителей и педагогов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ и АОПП НОО обучающихся с РАС / В.Б. Тюлина. М. : Издательство ВЛАДОС, 2018. 168 с.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХМАО-ЮГРЕ

Булатова Ольга Владимировна
кандидат психологических наук, доцент Гуманитарного института североведения
ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск
E-mail: bov1978@list.ru

Аннотация: в статье предлагается рассмотреть особенности развития инклюзивного образования в регионе. Автор раскрывает идеологию инклюзии, анализирует статистические данные и описывает проблемы практической реализации данного подхода в ХМАО-Югре.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия получения образования, психолого-медико-педагогическая комиссия, психолого-педагогическая и медико-социальная помощь.

Интеграция лиц с инвалидностью в общество, освоение философии безбарьерного мира является ведущей тенденцией в системе образования в России. Данная идеология пришла из стран Западной Европы и Америки, обеспечивая равное отношение ко всем людям, исключая любую дискриминацию, создавая условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (далее - ОВЗ), максимальную самореализацию и последующую интеграцию в общество. Интеграция с данной позиции понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ОВЗ и инвалидностью, предусматривая неограниченное участие человека с особыми потребностями в общественной жизни, социальных процессах, на всех ступенях образования, в досуге и т.д. Таким образом, инклюзивное образование выступает важнейшим ресурсом воплощения независимой жизни лиц с инвалидностью.

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании [1, 5].

Инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений в деятельности образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре (далее - ХМАО-Югре). Всего в 2017-2018 учебном году получают образование

14279 человек с ОВЗ. Из 7435 обучающихся с ОВЗ школьного возраста 3519 детей с ОВЗ обучаются в инклюзивных классах, 1621 человек в специальных классах. Из 6844 детей с ОВЗ дошкольного возраста находятся в группах комбинированной (55 групп) и компенсирующей направленности (351 группа), количество детей в данных группах не указано. Интегрированы в систему образования по факту всего 4856 детей с ОВЗ школьного возраста. При этом отмечается, что сохранена система специального образования (18 образовательных организаций реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы), где обучается 2283 человека [2].

Организаторами образования разработана нормативно-правовая база регионального уровня по организации инклюзивного образования в соответствии с федеральными документами. Достигнуты показатели по созданию условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ и инвалидами в 2017 году: увеличена доля образовательных организаций, в которых создана универсальная безбарьерная среда до 17,1 % в дошкольных образовательных организаций и до 22,3 % общеобразовательных организациях, до 14,7 % образовательных организаций дополнительного образования; увеличена доля детей-инвалидов охваченных дошкольным образованием до 85 % и начальным общим, основным общим, средним общим образованием до 97 % [2].

Созданы опорные образовательные центры на базе государственных образовательных организаций, обеспечивающих работу с детьми, имеющими особенности развития (7); ресурсные центры по сопровождению образовательных организаций Югры по вопросам инклюзивного образования (8); «Школы-спутники» пилотных опорных образовательных центров; ресурсный центр образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития на базе БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» [2]. Все эти центры оказывают методическую поддержку образовательным организациям, реализующим инклюзивное образование.

Таким образом, в системе образования ХМАО-Югры используются три подхода: специальный, интегрированный и инклюзивный. Сформирована цело-

стная система общих специальных образовательных условий: организационное обеспечение (нормативно-правовая база, информационное, финансовое, материально-техническое обеспечение, научно-методическое сопровождение и т.д.), психолого-педагогическое и кадровое обеспечение. Однако резкого увеличения доли обучающихся с ОВЗ в общем числе обучающихся за последние 4 года не наблюдается.

Для иллюстрации картины инклюзивного образования на сегодняшний день в ХМАО-Югре приведен анализ по годам в таблице 1. Инклюзивное образование как один из подходов к образованию детей с нарушениями развития с 2014 года не получил особого распространения (увеличение с 2014 года на 1041 человек), количество детей обучающихся в специальных школах также остается постоянным. Увеличение количества детей в инклюзивных классах может быть связано с увеличением общего количества детей данной категории.

Таблица 1. Региональная динамика развития инклюзивного образования

Формы обучения	**2014**	**2015**	**2017**
Государственные образовательные организации	2 237	2068	2283
Интеграция	1 345	1640	1626
Инклюзия	2 478	2644	3 519
Всего	6060	6352	7428

На видимую активность предпринимаемую организаторами образования инклюзивная культура, ориентирующаяся на социальную модель, не формируется, динамика несущественна.

Основными трудностями реализации включающего образования в ХМАО-Югре, по нашему мнению, являются трудности практического плана. Основная – это доминирование медицинской модели в отношении детей с ОВЗ, которая построена на разделении детей (например, ребенку ставится диагноз) [3]. Данная модель находит свое выражение в деятельности ПМПК при определении образовательного маршрута и выборе подхода в обучении, ориентации специалистов на недостаток возможностей или способностей ребенка и соответственно комплектование системы специального образования. А также в недостаточ-

ном осмыслении педагогическим сообществом самой идеи инклюзивного образования, не понимания целей и задач инклюзивного образования, отрицанием возможностей баланса между специальными образовательными организациями и общеобразовательными организациями, исходя из актуальных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Важный акцент, формирующий образовательную политику в сфере образования, это ориентир на инклюзию для обучающихся с ОВЗ. Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные организации по месту жительства (создание классов для детей с интеллектуальными нарушениями), позволил бы решить злободневные проблемы сегрегации таких детей из школ. Перевода обучающихся с ОВЗ на надомную форму обучения. Нужно признать, что в школах доминирует практика избавления от «неугодных», «трудных» учеников, даже с сохранным интеллектом. Пересмотр подходов к образованию таких детей, создание инклюзивной среды по отношению к ним, актуализирует принцип «педагогического оптимизма», поиск новых технологий и средств работы с детьми, испытывающими трудности в усвоении общеобразовательных программ.

Доминирование формального подхода в создании специальных условий для детей с ОВЗ. При предъявлении заключения ПМПК должен запускаться механизм включения ребенка с ОВЗ в образовательную организацию, создаваться специальные условия обучения и воспитания с учетом особых образовательных потребностей автоматически. Но практика показывает, что не всегда так происходит. Образовательные организации просто отказывают в помощи и не принимают заключения ПМПК, мотивируя отсутствием специалистов, или принимают заключения, но условия не создают. Дети с ОВЗ и их родители остаются наедине со своими трудностями. Создание специальных условий в образовательной организации это не проблема родителей и детей, это деятельность образовательной организации, в частности администрации образовательной организации. Поэтому региональная политика должна основываться на анализе и

прогнозе потребностей семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью в специальных условиях получения образования [1].

Контроль, мониторинг учета рекомендаций по созданию специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ в образовательных организациях возложен, по нормативным документам, на ПМПК. К сожалению, данный аспект не получил широкой практики. Это связано с организацией деятельности ПМПК и ее особой загруженностью.

В ХМАО-Югре одна центральная и 22 территориальные ПМПК, действуют на постоянной и созывной основе. При переходе к инклюзивному образованию возникает необходимость организации деятельности ПМПК на постоянной основе. С целью повышения качества работы центральной ПМПК необходимо сделать ее стационарной. Это повысить качество координации и организационно-методического обеспечения деятельности территориальных комиссий и расширить опыт работы специалистов ПМПК с разными категориями детей с ОВЗ. А также позволит привлечь к работе узких специалистов: сурдопедагога, тифлопедагога и др. В составах ПМПК данные специалисты практически отсутствуют.

С 2014 года резко возросло количество детей с ОВЗ (с 6060 до 7428 человек), а цифра обследованных в разы. Направление детей с легкими нарушениями на ПМПК и присвоение им статуса ОВЗ - это профанация идеи инклюзивного образования. Специальные условия должны создаваться только для детей с тяжелыми нарушениями, со сложной структурой дефекта. Стандартизация деятельности ПМПК, определение критериев, используемых при осуществлении психолого-медико-педагогического обследования упорядочит деятельность ПМПК и снизит загруженность. Норматив финансирования образовательных организаций уже предусматривает для каждого ребенка, в том числе и с легкими нарушениями, работу специалистов: психолога, логопеда (в ДОУ) и др. Поэтому нет необходимости отправлять детей с легкими нарушениями на ПМПК.

Формирование инклюзивной образовательной политики в сфере образования также требует смещения акцента на участии ребенка и его родителей в оп-

ределении образовательного маршрута. Так как сохранена и активно развивается система специального образования, специалистам ПМПК трудно переключится с авторитарной позиции (комплектования специальных школ) на кооперацию с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ. Родители часто сетуют на отсутствие диалога со специалистами, открытую конфронтацию, не разъяснение особенностей ребенка и выбора образовательного маршрута.

Данный комплекс мер позволил бы организовать взаимодействие между ПМПК и образовательными организациями, повысить качество образования, сделать данную работу мобильной, адресной. Исчезла бы проблема некорректности заполнения заключений ПМПК, когда специалисты образовательной организации не понимают предоставленные рекомендации, как создать рекомендуемые условия в образовательном процессе.

Еще одна трудность реализации инклюзивного образования связана с современной практической психолого-педагогической, медицинской и социальной помощью детям с ОВЗ на начальном этапе системы образования: несвоевременна и виртуальная. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощью начинается в основном только в школе; первые 7 лет жизни ребенок проживает чаще всего (если это оказывается возможным по социальным причинам) в состоянии интеграции в общеобразовательную среду дошкольного учреждения, но при отсутствии специальной психолого-педагогической коррекции его развития. Далее он не получает квалифицированной помощи и в школе из-за отсутствия научно обоснованного адресного комплексного и интегрированного психологического диагностического изучения и выстраивания на его основе коррекционных общих и индивидуализированных программ. К окончанию школы ребенок с ОВЗ накапливает дефект в развитии и воспитании, созданные условия не способствует преодолению и компенсации дефектов психического развития [6].

По данным Департамента сегодня функционируют 273 психолого-педагогических и медико-социальных центров (далее - Центры), в числе которых 2 юридических лица, 17 центров функционируют на базе государственных

общеобразовательных организаций. 271 Центр не являются юридическими лицами, следовательно осуществляют помощь только детям, которые получают образовательную услугу в конкретной организации. Переход от методической, виртуальной помощи к практической, направленной на потребности конкретного ребенка будет способствовать повышению качества предоставляемых услуг, позволит сделать ее адресной.

Необходимо отметить, что реализация включающего образования на практике будет сталкиваться с массой психологических барьеров обыденного сознания, но это не значит, что оно не имеет место быть. Инклюзивное образование, как социальный институт, находится на стадии институционализации норм и правил, процедур, их принятия и практического применения [5]. В этой связи необходимо обеспечить поддержку «включающему образованию».

По мнению Н.Н. Малофеева, система специального образования как социальный институт утратила свою актуальность и трактуется как категория нарушения гражданских прав, дискриминации, как попытка изоляции от семьи и сверстников. Автор отмечает, что интернированные, неспособны жить самостоятельно, становятся пассивными и зависимыми, поскольку данная изоляция препятствует реинтеграции в общество. Поэтому большинство государств, исповедующие либерально-демократические ценности, противостоящие всем видам дискриминации, ревизируют систему специального образования [4].

Данный вопрос необходимо рассматривать шире. Само по себе образование ребенка в специальной школе не является гарантией качественного образования. О качестве можно говорить только тогда, когда рядом с ребенком созданы специальные образовательные условия и есть квалифицированные кадры [1].

Таким образом, инклюзивное образование в ХМАО-Югре на этапе переходного периода характеризуется стандартизацией всех системных процессов, и сталкивается с рядом трудностей практического плана. Смещение акцентов в образовательной политике в сферу инклюзии, повышение качества предоставляемых услуг детям с ОВЗ и создание специальных условий с учетом особых

образовательных потребностей, увеличение ПМПК действующих на постоянной основе, развитие служб психолого-педагогического сопровождения будет способствовать преодолению барьеров, которые изолируют людей с инвалидностью, и не позволяют им нормально функционировать.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Информационная справка «Инклюзивное и специальное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» 2017-2018 учебный год. [Электронный ресурс] Режим доступа https://depobr-molod.admhmao.ru/obrazovanie-v-yugre/obrazovanie-dlya-lits-s-osobymi-obrazovatelnymi-potrebnostyami/1847923/informatsionnaya-spravka-inklyuzivnoe-i-spetsialnoe-obrazovanie-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyam (дата доступа – февраль 2019).
3. *Кэрролл В.В.* Специфика переходного периода инклюзивного образования в Англии // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. 2016. С. 60–75.
4. *Малофеев Н.Н.* От институционализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах. № 34. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/from-institutionalization-to-inclusive-education-of-children-with-special-educational-needs (дата доступа – февраль 2019).
5. *Поникарова В.Н.* Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции. Курск.: Изд-во ЗАО «Университетскаякнига». 2019. 122 с.
6. Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: Коллективная монография. Под ред. Богдановой Т.Г., Назаровой Н.М. Москва, 2013 Издательство: ЛОГОМАГ. 336с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Воробьева Вера Михайловна
педагог-психолог Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение начальная школа № 30г. Сургут
E-mail: *VorVM@sc30surgut.ru*
Гарипова Зарина Фидарисовна
аспирант 2 года обучения БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа-Югры Сургутский государственный университет г. Сургут
E-mail: mzarina89@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Статья может быть полезна для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации учебно-воспитательного процесса младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младший школьник, ограниченные возможности здоровья, тяжелые нарушения речи, психолого-медико-педагогический консилиум.

«Интеграция», «интегрированное обучение», «инклюзия», «инклюзивное образование» - понятийно-терминологический ряд, который в настоящее времяактивно используется педагогической общественностью. Несмотря на то, что этот ряд стал уже привычным в отечественной системе образования, для многих участников образовательных отношений он остается предметом в некоторой степени недостаточно осознанным и принятым [5].

Реформирование современной системы начального общего образованияобучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с тяжелыми нарушениями речевого развития, приводит к поиску аспектов продуктивности обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, разработке новых подходов психолого-педагогического сопровождения обучающихся младшего школьного возраста. В настоящее время школе нужны квалифицированные специалисты для работы в условиях инклюзивного образования. Перед школой XXI века ставятся проблемы подготовки обучающихся, обладающих готовностью решать задачи различной сложности, совершенствования компетентности обучающихся, способствующих развитию общества. Новые стандарты образования указывают на то, что все обучающиеся должны получить не только знания, но и овладеть определенными навыками. Особая роль учителя заключается в развитии всех обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

На сегодняшний день наблюдается рост числа детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР). В связи с создавшимися условиями современного образования, с необходимостью формирования здоровьесберегающей образовательной среды, усилия педагогов-психологов, учителей-логопедов и учителей должны быть направлены на формирование личности у детей с нарушениями в речи, содействию социализации и адаптации этих обучающихся. Этому способствует инклюзивное образование, которое подразумевает обеспечение доступа к образованию детей с особыми потребностями. Данное образование стремится разработать новые подходы к преподаванию и обучению, которые удовлетво-

ряли бы запросам детей с ограниченными возможностями здоровья, их потребностям в обучении.

В настоящее время происходит реструктуризация образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, появляются новые позиции Министерства образования и науки Российской Федерации в части коррекционного и инклюзивного образования детей [1]. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» каждый имеет право на образование. Законодательно закреплено предоставление условий для обучения с учётом особенностей детей, их психофизического развития, состояния здоровья, получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции, кроме этого дети с ограниченными возможностями здоровья могут приниматься на обучение по адаптированной образовательной программе с согласия родителей или законных представителей, а также по рекомендации медико-психолого-педагогической комиссии (далее ПМПК) [2].

Обучающиеся с ТНР имеют затруднения в развитии коммуникативных навыков и умений, более поздние темпы развития, а также своеобразие в развитии личности [3]. Это особая категория детей с особыми образовательными потребностями, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики: неполноценность звуковой, лексической, грамматической сторон речи, вследствие чего у большинства детей данного категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений. Словарный запас таких детей довольно ограничен. При сохранном интеллекте у таких детей наблюдается вторичное отставание психики, что иногда приводит к ошибочному мнению о наличии проблем в развитии высших психических функций. Исследования специальной педагогики и логопсихологии показывают, что у обучающихся с нарушениями речевого развития наблюдаются вторичные отклонения в становлении психических процессов (снижение объема памяти, неустойчивость внимания, замедление в разви-

тии мышления, отставание в развитии произвольности психических процессов и др.) [4].

В настоящее время специалистами общеобразовательного учреждения, которые работают с обучающимися с ТНР, выделяются следующие проблемы инклюзивного образования:

1. Выявление ТНР в дошкольном возрасте.
2. Статистика увеличения роста детей с ТНР.
3. Чрезмерная уверенность в своих силах (учителя).
4. Сложности связанные с процедурой подготовки к ПМПК.
5. Неготовность родителей принять ситуацию измененного развития ребенка.
6. Недостаточная информированность родителей (страх, клеймо).

Все вышеперечисленные проблемы можно разделить условно на две группы: это трудности образовательного учреждения, в которое поступает ребенок, и сложности, с которыми сталкиваются родители.

От того, насколько своевременно и качественно обследован ребёнок, выявлены особенности его развития, зависит эффективность оказываемой ему помощи, точность и правильность (в соответствии с его особыми образовательными потребностями) построения индивидуального образовательного маршрута. На практике большое количество первоклассников поступают в школу без заключения ТПМПК, и уже в процессе обучения выявляется, что ребенку сложно осваивать основную общеобразовательную программу.

Здесь на поверхность всплывает проблема, которую мы обозначили как «чрезмерная уверенность в своих силах», имея в виду педагогов. Многие дети приходят в первый класс не читающими. Достаточно часто педагоги пытаются оказать помощь ребенку и его родителям (законным представителям) самостоятельно и направляют семью к специалистам, только если сами справиться с ситуацией уже не в силах. И вот тут, как правило, возникают сложности. Заблуждение учителя, что он сам может справиться, «вытянуть» ребенка, приводит к

тому, что для обучающегося не созданы адекватные условия получения образования, возникают пробелы в знаниях, теряется драгоценное время.

Отправной точкой, стартовым механизмом, запускающим систему психолого-медико-педагогического сопровождения является диагностика на ПМПК.

Однако опыт практической работы показывает, что далеко не все родители детей с проблемами в обучении готовы к взаимодействию со школой в этих вопросах. Значительная часть родителей отказывается от обследования ребёнка в условиях ПМПК. Довольно часто родители бывают недостаточно осведомлены об истинном положении дел в школьной жизни ребенка, и постановка вопроса о необходимости смены образовательного маршрута воспринимается ими негативно.

Родители, как правило, оказываются неподготовленными к данной ситуации, чувствуют свою беспомощность и растерянность. В сложившийся ситуации они начинают использовать все доступные им средства и возможности с целью опровергнуть тот факт, что их ребенок имеет особенности развития, препятствующие освоению основной образовательной программы. Многие родители переживают главным образом из-за того, что их ребенку будет поставлен диагноз (клеймо).

Младший школьный возраст – наилучший период для коррекции психических функций. Поэтому инклюзивное образование младших школьников является первой, наиважнейшей ступенью в развитии детей и в коррекции имеющихся нарушений, поскольку составляет основу дальнейшей жизни и деятельности ребенка с ОВЗ. Правильно организованный процесс инклюзивного образования значительно уменьшит процент детей со сложными отклонениями в развитии, в том числе с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. М.: ВЛАДОС, 2003.

2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» текст изм. и доп. на 2013. М.: Эксмо, 2013.

3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204с.
4. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Назаровой. –М.: Издательский центр «Академия», 2009. –359 с.
5. *Рудь Н.Н.* Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Методическое пособие. – М.: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2011.– С. 4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисова Анна Викторовна
педагог-психолог отделения Ленинск-Кузнецкого муниципального района Государственной организации образования «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Кемеровская область
E-mail: adena1978@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается одна из проблем реализации инклюзивного образования – психологическая готовность педагогов к работе в данных условиях, а так же возможности применения психологической просветительской программы дополнительного образования, как одного из вариантов подготовки педагогов.

Ключевые слова: педагог, инклюзивное образование, психологическая подготовка.

На протяжении последних нескольких лет ведется активная работа по созданию условий для успешного образования и адаптации в социуме детей с ограниченными возможностями здоровья. В данном направлении менялось законодательство, материальная база образовательных организаций, совершенствовалась деятельность психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов, предпринимались попытки формирования позитивного общественного мнения. Основная цель данных перемен заключается в том, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, могли беспрепятственно получать образование наравне со здоровыми учащимися. Остается понять, как адаптировать идею инклюзивного образования в современной школе с наибольшей пользой для всех участников образовательного процесса и с наименьшими для них рисками.

«По данным Росстата, 63 процента родителей детей-инвалидов ориентированы на обучение детей в общеобразовательных учреждениях, 26 процентов – на получение ими начального или среднего профессионального образования, 36

процентов хотят, чтобы у их детей было высшее образование» (из доклада заместителя председателя Совета Федерации Галины Кареловой на заседании экспертного совета по делам инвалидов при Совете Федерации, март 2016 г.) [1].

Большинство людей положительно относятся к идее совместного обучения. Но поскольку делаются только первые шаги в сторону внедрения инклюзивного образования, появляется немало трудностей. Казалось бы, уже разработаны меры, помогающие ребенку посещать школу и обучаться, а самой школе даны рекомендации, как организовать процесс обучения детей с ОВЗ. В реальности все не так гладко, как бы всем хотелось. Родители, сам ребенок и школа сталкиваются с трудностями, мешающими реализовывать эту программу. Основные проблемы заключаются в преодолении препятствий социального свойства, в организации «безбарьерной» среды, а также в особенностях организации учебного процесса [2].

Очевидно, что в решении каждой из указанных проблем в наибольшей степени будет задействован педагог, принимающий в свой класс «особенного» ребенка. Как показало анкетирование педагогов (опрошено 211 человек), проведенное в Ленинск-Кузнецком районе Кемеровской области в октябре 2016 года, наибольшие затруднения связаны с переживанием личных негативных чувств, связанных с отсутствием опыта инклюзивного образования (54 % педагогов указывают на тревожность, неуверенность, растерянность в связи с необходимостью выстраивать по-новому весь учебный процесс), с неуверенностью в положительном результате своей педагогической деятельности при обучении столь разных учеников (36 %), 32 % опрошенных выразили сомнение, что смогут правильно организовать общение в классе детей с ОВЗ и остальных учеников. Таким образом, на первый план выходит проблема не когнитивного характера, а психологического. При сочетании негативных внутренних переживаний, постоянном самоконтроле, стремлении к социально одобряемым реакциям возникает вероятность возникновения внутриличностного конфликта. Наиболее тяжелыми деструктивными последствиями своевременно неразрешенного

внутриличностного конфликта является то, что он может перерасти в состояние стресса, фрустрации, невроза (К. Хорни). Н. Петрова (г. Красноярск) в исследовании особенностей проявления стрессов у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья приходит к выводу о том, что основная психологическая проблема в профессиональной деятельности педагога, работающего с детьми с ОВЗ – это периодически возникающее состояние напряженности, связанное с необходимостью внутренней перестройки на определенное поведение, мобилизации всех сил на активные и целесообразные действия, влияющее на адаптацию или стрессоустойчивость педагога [3].

Анализ литературы и Интернет-источников по вопросу внедрения инклюзивного образования показал, что не составляет труда разобраться в нормативных документах по данному вопросу, имеется достаточное количество методических разработок и рекомендаций, примерных программ и планов образования детей, имеющих особые образовательные потребности. Иная ситуация с психологической помощью и подготовкой педагогов к преподаванию в условиях инклюзивного образования. Это послужило основанием для создания психологической просветительской программы дополнительного образования «Принимающая сторона», целью которой является психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Особенностью программы «Принимающая сторона» является то, что психологическая подготовка педагогов по ней подразумевает не только повышение стрессоустойчивости и профилактику эмоционального выгорания (как в большинстве уже имеющихся программ), но и тренинг сенситивности, обращенной к детям с ограниченными возможностями здоровья, прорабатывание решения некоторых педагогических задач, связанных с особенностями взаимодействия с данными детьми.

Программа «Принимающая сторона» предназначена для работы с педагогами образовательных организаций, в которых планируется или уже реализуется инклюзивное образование.

Программа рассчитана на 20 часов и реализуется в течение одного учебного года. Продолжительность одного занятия – 2,5 часа, общее количество занятий - 8. На занятиях последовательно решаются проблемы осознания и принятия собственных чувств педагогов с последующей трансформацией негативных чувств, проводится работа по развитию умения снимать эмоциональное напряжение, усталость. Особое внимание уделяется темам, направленным на развитие умения создавать благоприятные условия для успешного общения с ребенком с ОВЗ, учитывать его особенности и потребности. Проводится работа по расширению спектра конструктивных реакций педагога на нежелательное поведение ребенка с ОВЗ, некорректные действия и высказывания в адрес данного ребенка со стороны окружающих. Завершается программа активизацией личных ресурсов участников для восстановления физических и психических сил.

Апробация программы «Принимающая сторона» проходила в течение 2017 года. В программе приняли участие двадцать семь педагогов средних общеобразовательных школ, десять из которых уже имели опыт работы с детьми с ОВЗ и семнадцать предполагали, что в новом учебном году будут преподавать в классах, в которых реализуется инклюзивное образование (для удобства проведения занятий все участники были распределенные в три группы). По результатам первичного анкетирования большинство участников программы (71 %) испытывали неуверенность и растерянность при мыслях о необходимости работы в условиях инклюзивного образования, 42 % - тревогу и страх. Негативные чувства, как правило, связывали с сомнениями по поводу достижения высоких результатов обучения столь разных учеников, а так же с увеличением моральной нагрузки.

По согласованию с участниками программы до начала работы по программе была проведена диагностика, далее проводилось по два занятия ежедневно с обязательным перерывом между ними. Участники проявляли активность и интерес при выполнении заданий по программе, были заинтересованы в успехе. После проведения итоговой диагностики получены результаты, свидетельст-

вующие об успешности реализации программы. Согласно повторного анкетирования на 32 % снизилась доля педагогов, испытывающих неуверенность и растерянность при мыслях о необходимости работы в условиях инклюзивного образования, тревогу и страх не отметил ни один из участников. По результатам теста индекса жизненной удовлетворенности (ИЖУ), высокий индекс диагностирован теперь у 28 % участников, у 58 % - средний и у 14 % - низкий. Согласно результатам по Шкале дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда на 28 % снизилась доля педагогов отмечавших эмоцию "страх", эмоции "отвращение" и "горе" не отмечены. Согласно Торонтской шкале алекситимии (TAS) большинство участников (85 %) по характеристикам попали в категорию "неалекситимичный тип". Были получены положительные отзывы от участников программы. Особенно отмечены упражнения, помогающие принять особенности детей с ОВЗ.

В 2017 году программа «Принимающая сторона» стала лауреатом Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для новой школы», и ей был присвоен гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России».

Таким образом, можно заключить, что целесообразно уделять внимание психологической подготовке педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, например, применяя психологическую просветительскую программу дополнительного образования. При условии успешной реализации данной программы наблюдается положительная динамика у участников в осознании своих эмоций (в том числе и негативных), связанных с работой в условиях инклюзивного образования, формируется более четкое представление о роли педагога в условиях инклюзивного образования, педагоги могут самостоятельно снимать эмоциональное напряжение, усталость, овладевают навыками саморегуляции, расширяют спектр конструктивных реакций на нежелательное поведение ребенка с ОВЗ, некорректные действия и высказывания в адрес данного ребенка со стороны окружающих.

Литература

1. Инвалидов в Российских школах пока не ждут [электронный ресурс]: Москва, 2016.- Режим доступа: https://www.pnp.ru/social/2016/03/31/invalidov-vrossiyskikh-shkolakh-poka-ne-zhdut.html
2. *Козырева, Е.* Три проблемы, с которыми сталкивается ребенок-инвалид в общеобразовательной школе [электронный ресурс]: Е. Козырева.- Н.Новгород, 2016.- Режим доступа: http://pedsovet.su/ovz/6013
3. *Петрова, Н.* Особенности проявления стрессов у педагогов работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья [электронный ресурс]: Н. Петрова.-М, 2016. - Режим доступа: http://www.maam.ru/detskijsad/osobenosti-projavlenija-stresov-u-pedagogov-rabotayuschih-s-detmi-s-ogranichenymi-vozmozhnostjami-zdorovja.html

КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ

Елисеева Оксана Николаевна,
учитель-логопед МБОУ СШ № 9 г.Сургут
E-mail: ya.oksi94@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрывается проблема эффективности коррекционной работы с учащимся с ОВЗ: повышение мотивации, интереса к занятиям через призму креативной компетентности учителя-логопеда, с адресацией педагогических технологий и собственных креативных находок.

Ключевые слова: компетентность, креативность, креативные находки, креативные технологии, учащиеся с ОВЗ.

В настоящий момент актуальной проблемой процесса обучения учащихся с ОВЗ остаётся не только создание условий и определение индивидуального маршрута, но и снижение зависимости ребенка от посторонней помощи, активизация его познавательной активности, адаптации к окружающей и социальной среде, повышение уровня коррекционной работы. Учащиеся с ОВЗ - категория детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы, в отличии от нормотипичных детей, такой ребёнок растёт и развивается, но развитие его задерживается с самого начала, что вызывает различные сложности.

Цели, задачи, направления коррекционного обучения учащихся с ОВЗ подчинены преодолению дефектов развития [2, 3], что предусматривает поиск новых методов и форм организации обучения, преимущественно эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы фактические возможности

детей с особыми образовательными потребностями, условия текущей деятельности.

Решение данных профессиональных задач, по сути, создает условия для профессионального самосовершенствования учителя-логопеда, при котором формируется индивидуальный стиль творческой педагогической деятельности (креативная компетентность), «формируется» творческая лаборатория.

Напомним, креативность, в педагогических и психологических словарях трактуется как:

- *уровень* творческой одаренности, способность к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [1].

- *созидательная способность* сделать, осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод или инструмент, новое произведение искусства [1].

- *качество личности,* выражающее степень творчества человека в сфере быта, общения, профессиональной и общественной деятельности [1].

- *показатель творческой одаренности* человека, восприимчивости его к новым идеям [1].

- *универсальная творческая способность* порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации [1]

Компетентность трактуется как [7]:

- умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической и научной деятельности;

- уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах;

- характеристика личности, подразумевающая совокупное обладание теоретическими данными, практическими умениями.

Адресация к целостной личности учащегося с ОВЗ, осваивающих АОП НОО, отсылает к адресному использованию педагогических технологий, для достижения наилучшего результата, это:

1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Педагогическая технология групповой деятельности			
Метод квеста (квест-среда) - это новая форма приключенческой игры, в которой необходимо решать задачи для продвижения по сюжету, последовательно разгадывая загадки [5]			
Коллективно-творческая деятельность (КТД);			
		Метод проекта - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться практическим результатом [6].	
		ТРИЗ, «Мозговой штурм (атака)» - это форма организации работы, когда в минимальные сроки каждый учащийся вносит свое предложение в общую копилку возможных форм и методов проведения коллективно-творческого дела.	
		Кейс технология (метод кейса) – это организация процесса обучения в команде посредством применения описаний конкретных ситуаций, для развития интеллектуальных навыков [5]	
		Информационно-коммуникационная технология - это технология создания презентаций, работа с мультимедийным проектором повышает мотивацию к воспитанию, развивают навыки самостоятельности [4]. Использование мультфильмов «*Перепутанные серии*», *«Склеенные мультфильмы»*, *«Режиссер»*, *«Плёнка закончилась», «Реклама мультфильма»*	
Здоровьесберегающие технологии - как метод формирования, укрепления и сохранения здоровья детей с ОВЗ [3].			
Арттерапия [3]			
•креативная игротерапия (песочная терапия); •цвет терапия (Какого цвета жи-ши?) •ароматерапии («Чем пахнут словарные слова?») • музыкотерапия (вокалотерапия, игра на музыкальных инструментах); • изо-терапия (нетрадиционные техники рисования); • кинезиотерапия (танцетерапия, телесно-ориетированная терапия, логоритмика, психогимнастика) (Флешмоб «Буквы потерялись») • сказкотерапия («В одном царстве в азбучном государстве….») • куклотератия (кукольный спектакль «Рождение звука Р» • мнемотехника («Шифруем половицы и поговорки») • креативная игротерапия (песочная терапия) («Нарисуем правило на песке) • смехотерапия («Посмеемся над ошибками) • кляксография (нанесение кляксы на лист бумаги, раздувание ее через соломинку и дорисовывание щеткой. Новые изображения сопровождаются созданием интересных историй: *«Жила-была в аквариуме рыбка. Но одной в аквариуме было скучно, и рыбка загрустила. Поэтому решила, однажды, рыбка отправиться в водную школу. В школе рыбка подружилась с одиноким крабом. Они вместе после уроков выходили из школы и прыгали через скакалку….»*			

Собственные креативные находки:

- Фотоальбом (фотоархив) занятий;

- Фото, видео повторение пройденного материала – эмоциональное и личностное осмысление учебного материала («Я пишу жи-ши с буквой И!» «Я пишу жи-ши с буквой Ы?»;

- 3 D моделирование букв;

- Творческие продукты – рисунки, поделки по пройденным звукам, буквам

Конечно, креативная компетентность учителя-логопеда зависит и от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но прежде всего от уровня его личностной готовности к этой деятельности.

Резюмируя, можно заключить, что креативная компетентность – это совокупность качеств учителя-логопеда, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, решения актуальных проблем инклюзивного образования, а также повышение уровня коррекционной работы с учащимися с ОВЗ: повышение мотивации, интереса к занятиям, к собственной успешности учащегося.

Литература

1. *Башина Т.Ф.* Креативность как основа инновационной педагогической деятельности//Молодой ученый.-2013.-№4.-С.521-525.
2. *Журавлев А. Л., Джидарьян И. А., Барабанщиков В. А., Селиванов В. В., Ушаков Д. В.* Психология человека в современном мире. (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) - М.: Изд- во «Институт психологии РАН», 2009.
3. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с умственно отсталыми детьми [Электронный ресурс] http://text.ru/rd/
4. Информационные компьютерные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] http://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/ 2013/06/12
5. Кейс технология в образовании http://fb.ru/article/190068/keys-tehnologiya-v-obrazovanii-keys-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovanii [Электронный ресурс]
6. Метод проекта в образовании ru.wikipedia.org›Метод проектов .
7. Российская педагогическая энциклопедия https: //www.gumer.info.russrens

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ефименко Алена Валентиновна
воспитатель высшей квалификационной категории МБОУ «НОШ № 95 г. Челябинск
E-mail: alen.efimenko@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается эффективность применения компьютерных технологий для коррекции нарушения звукопроизношения у детей с Общим недоразвитием речи. Принимая во внимание то, что при нарушениях произносительной стороны речи у детей с Общим недоразвитием речи наблюдается неправильное произношение некоторых звуков, вследствие этого речь дошкольников неразборчива и непонятна окружающим. В современное время количество детей с нарушениями звукопроизношения увеличивается. Именно поэтому в настоящее время уделяется значительное внимание нарушениям звукопроизноси-

тельной стороны речи и их исправлениям у дошкольников с Общим недоразвитием речи. Посредством компьютерных технологий повышается эффективность преодоления нарушений звукопроизношения в более короткие сроки.
Ключевые слова: компьютерные технологии, детей с Общим недоразвитием речи, эффективность преодоления нарушений звукопроизношения.

В качестве важнейшей психической функции человека следует выделить речевую функцию. В процессе речевого развития формируется как познавательная деятельность, так и способность понятийного мышления. Речевая деятельность, при помощи которой человек имеет способность к общению, позволяет вступить в специфически человеческий социальный контакт, что в свою очередь способствует формированию и уточнению представлений ребенка об окружающей действительности и в то же время происходит совершенствование форм ее отражения.

Различные диссонансы в психическом развитии ребенка возникают в результате отрицательного влияния на него нарушений речи, которые могут проявляться в той или иной степени, т.е. в зависимости от характера речевого расстройства, что также может негативно отражаться на деятельности ребенка и его поведении.

Дети с нарушением звукопроизношения способны понимать обращенную к ним речь, сами же они лишены возможности в словесной форме общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач. Общее недоразвитие речи у дошкольников выражается в неполноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи. Все это затрудняет усвоение основ наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

При общем недоразвитии речи у всех детей отмечается нарушение звукопроизношения. Существует множество вариантов речевых нарушений, среди которых важно отметить дефекты произношения, которыми определяется качество звучащей речи. Дети, не умеющие различать и выделять звуки на слух и правильно их произносить, затрудняются в овладении навыками письма. Однако, несмотря на столь очевидное знамение этого раздела работы, детские сады не используют все возможности для того, чтобы каждый ребенок уходил в школу с чистой речью. Проблема формирования звуковой стороны речи не потеряла своей актуальности и практической значимости в настоящее время.

Преодоление недостатков произношения требует определенной системы и особых методов коррекционной работы. Методике преодоления речевых расстройств посвящены работы таких специалистов как Е.А. Пожиленко, Т. Б., Филичева, Т.В. Туманова, С.Е. Большакова, Р.И. Лалаева, Н.А. Чевелева и, конечно же, классиков логопедии М.Е. Хватцевой, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Л.С. Волковой.

Нарушения звукопроизношения у детей являются достаточно изученным разделом в логопедии, и методика их преодоления в основном разработана. Но, несмотря на это, есть основания ставить вопрос о необходимости дальнейшего изыскания приемов и методов, с помощью новейших технологий, активизирующих умственную и практическую деятельность детей, способствующих повышению эффективности преодоления нарушений звукопроизношения, что определило актуальность настоящей проблемы и предопределило выбор темы данного исследования.

При нарушениях произносительной стороны речи у детей с общим недоразвитием речи наблюдается неправильное произношение некоторых звуков, вследствие этого речь дошкольников неразборчива и непонятна окружающим. В современное время количество детей с нарушениями звукопроизношения увеличивается и педагоги и родители должны знать, какие дефекты речи свидетельствуют о серьёзных её нарушениях, а какие просто являются возрастными нарушениями. Именно поэтому в настоящее время уделяется значитель-

ное внимание нарушениям звукопроизносительной стороны речи и их исправлениям у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Информационные компьютерные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи.

Компьютерные технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер.

Главная цель внедрения информационных технологий в учебный процесс – повышение его качества и эффективности.

Процесс обучения ребенка с нарушениями речи требует длительного времени и отнимает у ребенка много сил. Со временем у него утрачивается интерес к занятиям, теряется мотивация говорить “правильно и красиво”. Использование компьютера в логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что способствует достижению поставленных целей и решению задач на логопедических занятиях и, в целом, оптимизирует работу учителя-логопеда.

Компьютерные средства представляют не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии речи ребенка. Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими речевые нарушения, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения включать информационные компьютерные технологии в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, способствуя развитию речевых и неречевых функций, а также предоставляя свободу выбора форм и средств деятельности.

Программа PowerPoint - позволяет создать целое занятие с серией разнообразных заданий; Программы Paint, AdobePhotoshop, CorelDRAW – позволяют создать яркие иллюстрации к занятиям; Программы MacromediaFlash, PowerPoint – с их помощью создаются анимированные персонажи, буквы.

Особое место среди компьютерных программ занимают специализированные компьютерные программы для детей с различными нарушениями развития. Наиболее эффективными компьютерными программами являются: специализированная компьютерная логопедическая программа “Игры для Тигры”, “Веселая азбука”, “Домашний логопед”, “Самые умные”, “Фонема”. Например, программа “Игры для Тигры” предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она позволяют эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми. Программа построена на основе методик обучения детей с отклонениями в развития Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Решение учебных и коррекционных задач с помощью программы “Игры для Тигры” встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей. Каждое занятие является комплексным, то есть представляет собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным образовательным потребностям ребенка с нарушениями речевого и языкового развития. Работа с использованием компьютерной программы проводится с опорой на зрительное восприятие и контроль над результатами деятельности пользователя. В некоторых упражнениях, вызывающих затруднения, предусмотрена возможность дополнительной опоры на слух. Таким образом, активизируются компенсаторные механизмы, позволяющие сформировать устойчивые визуально-кинестетические условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе логопедической работы на их основе формируются правильные речевые навыки, а в дальней-

шем самоконтроль за своей речью. Это позволяет эффективно и в более короткие сроки корригировать речевые нарушения.

Таким образом, использование компьютерных технологий в коррекции речи является современным и очень актуальным направлением в логопедической науке и практике. Эффект коррекционной работы достигается благодаря следующим возможностям компьютерных программ и тренажёров:

1) визуализация всех базовых компонентов звучащей речи;

2) режим реального времени;

3) стабильная обратная связь с возможностью последующего многократного прослушивания (слуховой контроль);

4) игровой принцип коррекции речи;

5) многократное дублирование необходимого типа упражнений и речевого материала;

6) использование различного стимульного материала;

7) работа на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика;

8) комплексность программы по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей;

9) учёт индивидуальных психологических особенностей детей с различными речевыми нарушениями при помощи дополнительных настроек;

10) одновременное осуществление логопедической работы и коррекции психических процессов (восприятия, внимания, памяти).

Эффективность применения компьютерных программ и тренажёров заключается также в следующем. Занимательность, необычность упражнений и видимый уровень своих достижений значительно повышает мотивацию ребёнка к логопедическим занятиям, его активность на них. У ребёнка появляется уверенность в своих силах, желание говорить правильно, развивается осознанность деятельности по преодолению нарушений речи, а также происходит освоение позиции субъекта обучения. Дети меньше утомляются, а в случае неуспеха чаще обращаются за помощью к логопеду. Всё это способствует перестройке

взаимоотношений педагога и ребёнка, а также сокращению сроков логопедической работы. Эти факты позволяют говорить об оптимизации коррекционно-педагогического процесса в целом. Но также необходимо помнить, что речевые нарушения столь разнообразны, а методические подходы столь разноплановы, что вряд ли можно выделить какую либо универсальную методику, которую можно было бы положить в основу автоматизированного, компьютерного подхода к коррекции речевых нарушений. Именно поэтому все разработки можно считать вспомогательными средствами логопедической работы, при этом большинство этих средств достаточно уникальны и чрезвычайно эффективны. В руках у творчески работающего специалиста они способны в несколько раз ускорить формирование и коррекцию необходимых речевых компонентов.

Литература

1. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961. С. 336.
2. *Кутепова* и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи дошкольников. СПб, Союз, 1999.
4. Основы логопедической работы с детьми / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М., 2005.
5. *Парамонова Л.Г.* Логопедия для всех. М.: ООО» Издательство АСТ », 2002. 333, [3]с. (Как воспитать гения). / Глава 7. Нарушение звукопроизношения.
6. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста» (практическое пособие) АЙРИС ПРЕСС. Москва 2005.
7. *Большакова, С.Е.* Речевые нарушения и их преодоление: Сборник упражнений / Светлана Евгеньевна Большакова. М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. *Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С.* Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие Ставрополь, 2008.
9. *Вербицкий, А.А.* Психолого-педагогические особенности использования ИКТ, как орудия образовательной деятельности / http: //academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm;
10. *Гаркуша Ю. Ф., Манина Е.В., ЧерлинаН.А.* Новые информационные технологии в логопедической работе. // Логопед 2004 № 2.
11. *Зайцева Л.А.* Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения. // Интернет-журнал "Эйдос". 2006. 1 сентября. http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm
12. *Козина М.Е.* Применение информационных технологий в организации работы учителя-логопеда и на логопедических занятиях.// Школьный логопед, 2009. № 2.
13. *Лынская М.И.* Использование компьютерных технологий в организации работы учителя-логопеда. // Логопедия, 2006. № 2.
14. http://logopult.ru/index.php/kabinet-logopeda/85-obsledovanie/132- obsledovanie-zvukoproiznosheniya
15. http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00286.htm

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ибрагимова Гузель Раисовна
студентка 2 курса магистратуры факультета психологии и педагогики
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»,
г. Сургут
E-mail: ibragimovaguz@inbox.ru

Аннотация: в статье описаны данные эксперимента невербального общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: общение, эмоции, дети с задержкой психического развития.

Одной из актуальных проблем специальной педагогики и психологии является проблема развития общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Эта проблема связана с трудностями, испытываемыми данными детьми в процессе обучения в школе. Дети с задержкой психического развития составляют пятьдесят процентов в группе неуспевающих младших школьников.

В настоящее время продолжаются исследования общения детей с ЗПР, которое оказывает значительное влияние на успешность обучения в школе.

Особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития изучали, такие отечественные психологи, как Е.Е. Дмитриева, О.В. Защиринская, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер и др. [1].

По мнению Г.И. Колесниковой, дети с задержкой психического развития - это дети, у которых нарушен темп психического развития, проявляющийся в задержанном созревании эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности [3]. Нарушение эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: агрессия, бегство от проблем. Согласно Л.С. Марковой, у детей с задержкой психического развития отмечается слабость и недифференцированность эмоций, обедненность мимики. Невыразительность движений, скованность, неловкость, неумение правильно показать свои чувства, а также не соотношение жестикуляции в процессе диалога, приводят к трудностям в общении детей со сверстниками и со взрослыми.

Таким образом, общение является важным направлением социального и личностного развития, одним из основных условий успешности учебной деятельности.

Исследование невербального общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР осуществлялось на констатирующем эксперименте.

Целью констатирующего эксперимента явилось определение уровня развития невербального общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исследование проведено на базе МБОУ НШ № 30 г. Сургут. В ходе эксперимента приняли участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (семь лет).

В процессе исследования были применены следующие диагностические методики: методика «Эмоциональные лица» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, методика «Лицевые маски», методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Рассмотрим их подробнее.

Методика «Эмоциональные лица» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик направлена на выявление понимания детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития эмоциональных состояний по мимике. Результаты исследования понимания детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР эмоциональных состояний по мимике представлены в табл.1. [2].

Таблица 1. Исследование понимания детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР эмоциональных состояний по мимике

Диагностические методики	**Особенности выполнения детьми заданий**	**Уровни выполнения в %**
«Эмоциональные лица» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик.	- дети путали эмоции «страх» и «грусть», - заменяли эмоцию «страх» на эмоцию «грусть»; - справились с определением эмоций как «радость», «гнев», «плач»	- 30 % детей адекватно опознали и называли эмоции мальчика, изображенные на картинках, отражают данное состояние на себе; - 70 % детей адекватно опознают, называют эмоции, изображенные на картинках, и не отражают их на себе;

Приведенные выше данные, указывают на то, что большинство детей адекватно опознают, называют эмоциональные состояния, изображенные на картинках, не отражают их на себе. При предъявлении задания некоторым детям необходима помощь со стороны взрослого (побуждающие вопросы: «Что ты видишь на картинке? и др.).

Методика «Лицевые маски» Л.И. Саввы позволяет выявить способности к адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу, определить эффективность идентификации мимических масок и соотнести их с основными эмоциональными состояниями детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Результаты диагностики степени эмоционального опознания другого человека по его лицу детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР приведены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты диагностики степени эмоционального опознания другого человека по его лицу детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Лицевые маски» Л.И. Саввы (в %)

Показатели	Степень опознания эмоционального состояния		
	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во детей	-	6	4
Кол-во детей (в %)	-	60	40

Высокую степень эмоционального опознания другого человека по его лицу не продемонстрировал ни один ребенок в группе (0 %);

Средняя степень эмоционального опознания человека по его лицу отмечается у 6 детей (60 %).

Низкая степень эмоционального опознания человека по его лицу наблюдается у 4 детей с ЗПР (40 %).

Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго позволила оценить возможности опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность

соотношения с личными переживаниями детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Анализ результатов методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго представлен в табл. 3.

Таблица 3. Результаты методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго и М.М. Семаго

Этапы	**Опознание схематичных изображений**	**Эмоциональные и речевые реакции ребенка**
I	«радость»	«веселый», «улыбается», «хорошее»
	«гнев»	«злой», «сердитый», «плохое»
	«грустный»	«грустный»
II	«радость»	«веселое», «добрый», «хорошее»
	«удивление»	«веселое», «удивительное», «улыбается»
	«страдание»	«сердитый», «грустный», «расстроился»
	«страх»	«сердитый», «грустный», «злой»
	«гнев»	«злой», «сердитый», «плохой»
	«задумчивость»	«грустный», «думает»

На первом этапе дети старшего дошкольного возраста с ЗПР различают эмоции по схематичным изображениям. При предъявлении схематичных изображений почти все дети старшего дошкольного возраста с ЗПР понимают и правильно оречевляют эмоциональные состояния на графических изображениях. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР обозначают эмоции радости, глаголами и прилагательными, такими как: улыбается, веселый, хорошее, доброе. Эмоции гнева дети обозначают, как: злой, сердитый и плохой (табл. 3)

На втором этапе при оречевлении эмоций радости дети с ЗПР используют такие же определения как и на первом этапе, добавляя глагольные определения: улыбается, радуется. При назывании эмоции удивления дети рассматриваемой категории используют следующие дискретные понятия: веселая, удивительное, а также применяют «глагольное» определение: улыбается. При оречевлении

эмоции страдания дети пользуются следующими понятиями: сердитый, грустный, расстроился, а при назывании эмоции страха используют дискретные понятия: сердитый, грустный, злой, плохое. При обозначение эмоции гнева дети с ЗПР используют определения: злой, сердитый, плохой. Также дети испытывают затруднения в назывании причин возникновения эмоции страха. При оречевлении эмоции задумчивости словесно обозначают его как: грустный, думает. Эмоцию удивления дети показывают на себе. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают затруднения при опознании и словесного обозначения эмоции страха, а также эмоции задумчивости.

Таким образом, большинство детей старшего дошкольного возраста с ЗПР испытывает трудности при обозначении причин возникновения эмоций или вовсе не оречевляют её на картинке. Наряду с трудностями, детям старшего дошкольного возраста с ЗПР полностью доступны эмоциональные дифференцировки типа: «сердитый», «грустный». У них не возникли более «глубокие» определения эмоций: «недовольный», «рассерженный». Дети правильно понимают и называют графические изображения на картинке. Эмоции обозначают словом. Наблюдаются трудности при целом описании эмоционального состояния на изображении другого человека: неполное обозначение отдельных элементов выразительности лица (глаза, рот).

Практическое исследование показало, что 70% детей на экспериментальной группе не способны называть эмоции, и только 30% детей могут их назвать, но не все причины возникновения того или иного эмоционального состояния (включая, причины возникновения страха, удивления и обиды). Также при составлении рассказов 67 % детей старшего дошкольного возраста с ЗПР испытывают затруднения при выполнении задания. На такой вопрос, как: «У тебя бывает такое состояние?», ребенок отвечает: «Да». На вопрос: «Когда бывает такое настроение?» - ребенок чаще проявляет молчание. И только 33 % детей старшего дошкольного возраста с ЗПР составляют короткий рассказ.

Обобщив вышеизложенное, следует отметить, что эмоциональное узнавание другого человека по его лицу находится на среднем уровне, с таким зада-

нием дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития частично справляются. Рассматриваемая категория детей нуждается в обучающей помощи взрослого, который будет постоянно задавать побуждающие и стимулирующие вопросы. Например: «У тебя бывает такое настроение?», «Когда бывает такое настроение?». Отсюда следует, что определенные трудности в эмоциональном общении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития приводят к необходимости проведения с данной категорией детей коррекционно-педагогической работы по развитию общения.

Литература

1. *Дмитриева Е.Е*. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева // Особенности личности и деятельности ребенка с задержкой психического развития. 2006. С. 124-128.
2. *Забрамная С.Д.* Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей" [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик.М.: Владос, 2003. 32 с.
3. *Колесникова Г.И.* Специальная психология и педагогика: учеб. пособие / Г.И. Колесникова. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. С. 66. (Высшее образование).

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Караваева Наталья Анатольевна
учитель-дефектолог, Казенного учреждения ХМАО-Югры
«Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г. Нижневартовск
E-mail: natalia.k10@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются пути преодоления, имеющихся у учеников с ЗПР, нарушений. Одним из новейших составляющих элементов такой работы является развитие межполушарного взаимодействия, приводятся примеры использования таких методов и упражнений.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, деятельность полушарий, кинезиология, согласованные движения, дисграфия.

В последнее время наблюдается тенденция к росту числа детей с диагнозом задержка психического развития, которая проявляется в нарушении речи, мышления, изменениями качеств психики. Проблемы в обучении таких детей возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонии созревания головного мозга, нарушении межполушарного взаимодействия. Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рас-

сматриваемых нарушений являются трудности становления процесса латерализации (функциональной ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов).

Известно, что у нашего мозга два полушария. Основными талантами правого полушария являются: восприятие своего «телесного» я, различные ощущения (вплоть до интуиции) и схема тела; пространственные представления; способность воспринимать информацию целостно, вместе с носителем, способность оценивать важность информации на основе ее эмоциональной окраски, комфортности для человека; правое полушарие эмоциональное, невербальное, музыкальное и образное. Особыми талантами левого полушария являются: упорядочивание информации в пространственно-временном контексте, речевые функции, здесь находятся центры речи; логическая обработка информации и аналитическое мышление; чувство долга, ответственности, умение планировать и контролировать свою деятельность.

Да, таланты у полушарий разные, но любой психический процесс, а также такие виды деятельности как письмо, счет и чтение обеспечиваются слаженной работой двух полушарий, которые тесно связаны между собой системой нервных волокон. В случае если данных связей сформировано недостаточно, происходит искажение переработки информации и у ребенка возникают сложности в познавательной и учебной деятельности.

Остановимся на формировании межполушарных связей в процессе развития ребенка. Начинается данный процесс очень рано, еще во внутриутробном периоде закладывается нейробиологическая основа для их становления. Во время рождения запускаются механизмы, резко активирующие стволовые структуры мозга и, соответственно, межполушарные связи на данном и подкорковом уровнях. Этот период от рождения и до 2-3 лет очень важен для формирования реципрокных и синергических взаимодействий рук и ног, а также согласованных движений и конвергенции глаз. На данном этапе ребенок активно нарабатывает базовый сенсомоторный репертуар, у него появляются согласованные движения рук, ног, глаз и языка. Такие базовые взаимодействия ему

очень пригодятся, когда он начнет писать, т.к. данный процесс предполагает согласованное движение руки, глаз, следящих за буквами и строчками, а также языка, проговаривающего слова при письме. Если такой согласованности нет, возникает ситуация, когда ребенок не может одновременно писать, думать и видеть написанное. А это уже большая вероятность появления дисграфии.

Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело).

Мозолистое тело находится между полушариями головного мозга. Оно необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое.

Нарушение развития или недоразвитие мозолистого тела искажает познавательную деятельность детей. Если нарушается проводимость через мозолистое тело, то ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а другое блокируется. Оба полушария начинают работать без связи. Нарушаются пространственная ориентация, баланс, осознание собственного тела, адекватное эмоциональное реагирование, координация работы зрительного и аудиального восприятия с работой пишущей руки.

Итак, на что стоит обратить внимание? Если ребенок мало ползал или ползал больше задом, боком; если длительное время (до школы) не формируется доминантная рука (чаще правая), ребенок зеркалит, у него нет конвергенции глаз или уже есть астигматизм, ребенок неловкий, часто падает или натыкается на углы и мебель, у него бывают вспышки агрессии, нет произвольного внимания к первому классу, есть логопедические проблемы , например, несформированность фонематического слуха или ребенок никак не может запомнить названия предметов или чем отличается курица от петуха и т.д., с трудом запоминает стихи. Такие проблемы могут указывать на несформированность межполушарных взаимодействий.

Сами по себе данные проблемы не уйдут, необходимо выполнять специальные упражнения для формирования связей между полушариями. К сожалению, в настоящее время двигательное развитие детей ущербно в силу отсутст-

вия длительного этапа свободной спонтанной игры. К примеру, многие сейчас не играют в классики, резинку, казаков разбойников, да и просто в мяч, отдавая больше времени гаджетам или разнообразным кружкам (что само по себе нормально). Поэтому сейчас, дополнительное развитие межполушарных взаимодействий просто необходимо.

В данном случае отлично себя зарекомендовала программа по методу замещающего онтогенеза, разработанная А.В. Семенович.

Для детей с задержкой психического развития характерно выраженное нарушением межполушарного взаимодействия.

Одним из универсальных методов развития межполушарного взаимодействия является кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. Самый благоприятный период для интеллектуального развития – это возраст до 10 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. Успешность обучения детей зависит от своевременного развития межполушарного взаимодействия и подбора индивидуальных методик, учитывающих индивидуальный профиль функциональной асимметрии полушарий.

Особое значение имеют упражнения, в которых используются одновременные разнотипные движения рук. В отличие от симметричных и содружественных движений, регуляция которых в основном происходит на уровне спинного мозга, разнотипные движения требуют более высокого уровня регуляции. Осуществление и автоматизация движений такого типа требует создания принципиально новых нейронных сетей. Расширяются резервные возможности функционирования головного мозга ребенка.

Предлагаемые упражнения улучшают мыслительную деятельность ребенка, синхронизируют работу полушарий, способствуют улучшению запоминания, повышают устойчивость внимания, облегчают процесс письма.

Для стимуляции интеллектуального развития возможно применение кинезиологических упражнений, объединенных в комплекс. Упражнения проводятся с постепенным усложнением и увеличением времени занятия. Цели развивающего кинезиологического комплекса упражнений:

- развитие межполушарной специализации;
- развитие межполушарного взаимодействия;
- синхронизация работы полушарий;
- развитие мелкой моторики;
- развитие способностей;
- развитие внимания, памяти, речи;
- развитие мышления;
- устранение дисграфии и дислексии.

Для формирования или развития межполушарных взаимодействий можно рекомендовать следующие кинезиологические упражнения:

Зеркальное рисование. Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения вы почувствуете, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

Упражнение "Лезгинка". Ребенок складывает левую руку в кулак, большой палец отставляет в сторону, кулак разворачивает пальцами к себе. Правой рукой прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно меняет положение правой и левой рук в течение 6-8 смен позиций. Необходимо добиваться высокой скорости смены положений.

Ухо – нос. Левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

Змейка. Скрестите руки ладонями друг к другу, сцепите пальцы в замок, выверните руки к себе. Двигайте пальцем, который укажет ведущий. Палец должен двигаться точно и четко, не допуская синкинезий. Прикасаться к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук.

Перекрестные движения. Выполняйте перекрестные координированные движения одновременно правой рукой и левой ногой (вперед, в стороны, назад). Затем сделайте то же левой рукой и правой ногой.

А теперь мы одновременно с выполнением основного задания будем читать стихи!

Не ветер бушует над бором,

Не с гор побежали ручьи,

Мороз-воевода дозором

Обходит владенья свои.

Вы не только успевали выполнять упражнения и читать стих, но и запомнили все позы рук и ног. И сейчас вы закроете глаза и будите выполнять все тоже самое с закрытыми глазами. Постарайтесь.

Что происходит в процессе выполнения этого задания? Мы с вами присваиваем последовательность движений, по сути говоря, это тот опыт, который детям необходим чтобы научиться писать. Потому что письмо и есть процесс постепенного перехода одного движения к другому. Кроме того, как автоматизировался этот процесс мы с вами накладываем на него еще какой-то процесс, стих, таблицу умножения, скороговорку, ответы на вопросы. Мы нагружаем свой мозг таким образом, что он выполняет несколько задач одновременно, а это прекрасная тренировка.

Симметричные рисунки. Нарисуйте в воздухе обеими руками одновременно зеркально симметричные рисунки (можно прописывать таблицу умножения, слова и т.д.).

Мельница. Выполняйте так, чтобы рука и противоположная нога двигались одновременно, с вращением глаз вправо, влево, вверх, вниз. При этом касайтесь

рукой противоположного колена, «пересекая среднюю линию» тела. Время упражнения 1-2 мин. Дыхание произвольное.

Горизонтальная восьмерка. Нарисуйте в воздухе в горизонтальной плоскости цифру восемь три раза сначала одной рукой, потом другой, затем обеими руками вместе. Не забываем следить глазами за рукой!

Перекрестное марширование. Сделайте 6 пар перекрестных движений, «маршируя» на месте и касаясь левой рукой правого бедра и наоборот. Повторите «маршировку», выполняя однсторонние подъемы бедра-руки вверх. Затем снова повторите упражнение перекрестно. Упражнение повторите 7 раз. Разновидность этого упражнения – ходьба с высоким подниманием рук и ног.

Пальчиковые упражнения:

Поочередно и как можно быстрее необходимо перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

Вот! – O'key! Смена одной позиции на другую. («Вот!»-Пальцы собраны в кулачок, большой палец поднят вверх.)

Выполнять упражнения лучше каждый день, хотя бы по 5-10 минут. Для старшего поколения подобные упражнения помогут улучшить память, мышление и общую работоспособность. Также будет очень полезным дополнить данные упражнения занятиями танцами, ушу, айкидо и другими восточными единоборствами.

Упражняйтесь и результат не заставит себя ждать!

Литература

1. Нейропсихологические синдромы при нарушении межполушарного взаимодействия (у взрослых и детей). МГППУ, 2015. С. 16.
2. *Садовникова И.Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Смоленск, 2016. С.6
3. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генез, 2017.

ВОСПРИЯТИЕ ГЛУБИНЫ ПРОСТРАНСТВА СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ 6-7 ЛЕТ

Китаева Виктория Сергеевна
Студентка 1 курса психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Марийский Государственный Университет», г. Йошкар-Ола
vika_k96@mail.ru
Карандаева Татьяна Аркадьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО "Марийский государственный университет", г. Йошкар-Ола
E-mail:takarandaeva@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы развития восприятия глубины пространства у слабовидящих детей 6-7 лет с использованием многоплановых картин. Представлены результаты исследования восприятия глубины пространства у слабовидящих детей 6-7 лет. Полученные данные могут применяться на практике педагогами, работающими с данной категорией детей.

Ключевые слова: слабовидящие дети; восприятие глубины пространства, форменное зрение, стереоскопическое зрение, глубинное зрение.

В настоящее время перед психологами и педагогами образовательных организаций стоят задачи разработки природо - и культуросообразных программ психологической и педагогической поддержки познавательного и социально-личностного развития детей. По мнению исследователей, учет психофизиологических особенностей обеспечит создание комфортной развивающей образовательной среды для ребенка.

Восприятие глубины пространства – это способность воспринимать окружающую действительность в трёх ее измерениях. С помощью данной зрительной функции дети способны воспринимать многоплановые сюжетные картины и ориентироваться на плоскости картины, выделять рисунок на фоновой поверхности, искать предметное изображение на рисунках, воспринимать изображение с разного расстояния; развивается зрительный способ определять пространственные отношения, так же формируется способность оценивать зрительное расстояние от себя до других объектов.

Проблема развития восприятия глубины пространства у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является одной из актуальных проблем в коррекционной педагогике и специальной психологии. Зрительное восприятие

играет важную роль в познании предметов и явлений окружающей действительности.

У новорожденного отсутствуют согласованные движения глазных яблок, поэтому бинокулярного зрения нет. В возрасте 6-8 недель у детей уже появляется способность фиксировать объект обоими глазами, а у 3-4-месячного - устойчивая бинокулярная фиксация. К 5-6 мес. формируется непосредственно фузионный рефлекс. Формирование полноценного бинокулярного зрения заканчивается к 12 годам, поэтому нарушение бинокулярного зрения (косоглазие) считается патологией дошкольного возраста [1].

Для слабовидящих детей, отмечает Т.А Карандаева, «характерны нарушения форменного, стереоскопического, глубинного зрения, которые не позволяют адекватно воспринимать форму и телесность предметов, расстояние между ними, оценивать глубину пространства. При нормальном бинокулярном, стереоскопическом зрении ребенок правильно производит оценку глубины пространства, расстояния между предметами. Слабовидящие дети относительно легко воспринимают формы плоских, двумерных предметов. Значительно сложнее осуществляется восприятие объемных предметов, различение расстояния между ними, оценка глубины пространства. Нарушение бинокулярного зрения чаще всего обусловлено косоглазием и приводит к отклонениям в оценке глубины пространства и отношений между разно удаленными предметами, что осложняет создание синтезированного зрительного образа» [1, с. 49-50].

Восприятие пространства начинается с превращения плоскостного восприятия в глубинное. К двум воспринимаемым измерениям – в высоту и в ширину – добавляется третье – вдаль [4].

Этот процесс представляет большую значимость в психическом развитии и жизнедеятельности человека. Его развитие – это трудный и длительный по времени путь, у которого есть свои сензитивные периоды. Восприятие совершенствуется с каждым возрастным периодом.

Для развития восприятия глубины пространства исследователи рекомендуют использовать все виды детской деятельности: игру, труд, занятия и быто-

вую деятельность. Это обеспечит детям формирование практических навыков и умений пользоваться неполноценным зрением для удовлетворения различных жизненно важных потребностей. Наибольший интерес к обучению способам зрительного обследования у детей дошкольного возраста вызывает игровая деятельность, поскольку она является ведущей на данном возрастном периоде.

Цель нашей работы состояла в изучении особенностей развития восприятия глубины пространства у слабовидящих детей 6-7 лет.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад №6 «МАЛАХИТ» города Чебоксары Чувашской Республики. В нем приняло участие 16 детей 6-7 лет, имеющих нарушения зрения (средний возраст 6 лет 5 мес.; 9 девочек и 7 мальчиков). Мы поделили детей на 2 группы (контрольную и экспериментальную). С экспериментальной группой в дальнейшем предполагается проведение коррекционной работы. Анализ медицинской документации показал, что у 65 % детей имелись нарушения рефракции (амблиопия и гиперметропия слабой, средней и высокой степени, гиперметропический астигматизм), 30 % испытуемых имели сходящееся альтернирующее косоглазие в сочетании с гиперметропией, у 5% детей – состояние после исправления косоглазия.

Для оценки развития восприятия глубины пространства была разработана методика, основанная на трудах Г.В. Никулиной [3], которая состояла из трех диагностических заданий.

1. Рассматривание многоплановой картины «Весна»

Цель: определить уровень и особенности развития зрительного восприятия многоплановой картины.

2. Задание «Вид из окна»

Цель: определить уровень и особенности развития зрительного восприятия реального пространства.

3. Задание на фигурно-фоновое различение «Где спрятались зайцы?»

Цель: учить видеть, понимать и словесно обозначать расположение предметов на картине.

Критериями оценки стали:

- правильность выделения и называния объектов разных планов картин;

- правильность выделения и называния объектов ближнего и дальнего планов;

- количество найденных фигур;

- использование пространственных терминов;

- самостоятельность.

Обобщенные данные по трём диагностическим заданиям, направленные на диагностику уровня и особенностей развития восприятия глубины пространства по результатам констатирующего эксперимента у детей с нарушением зрения мы представили в итоговой таблице 1.

Таблица 1. Обобщенные результаты по 3 диагностическим методикам восприятия глубины пространства у слабовидящих детей 6–7 лет контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего эксперимента

Испытуемые / Уровни	ЭГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	2	25	2	20
Средний	4	50	3	40
Низкий	2	25	3	40

Из таблицы 1 видно, что слабовидящие дети 6-7 лет ЭГ имеют высокий уровень (25 %),средний (50 %) и низкий уровни (25 %) развития восприятия глубины пространства. Контрольная группа показала следующие результаты развития восприятия глубины пространства у слабовидящих детей: 40 % детей имеют средний и низкий уровни, высокий уровень лишь у 20 % детей.

Анализ результатов диагностики позволяет выделить следующие особенности развития восприятия глубины пространства у слабовидящих детей 6-7 лет:

– наибольшие трудности у слабовидящих детей возникают с заданием на восприятие изображения с трех плановой перспективой: определение ближнего и дальнего планов, нахождение зашумленных предметов, понимание заслонен-

ности одного предмета другим. На наш взгляд это связано с характером зрительной патологии у детей (большинство детей, показавших низкий уровень, имели нарушения бинокулярного зрения);

– трудности в применении пространственных терминов в речи детей (например дети путают предлоги «за» и «под»);

– дети с нарушениями зрения при выполнении задания нуждались в оказании различного рода помощи: повторении инструкции, переспрашивании, одобрении, демонстрации и стимуляции дальнейших действий.

Таким образом, в результате исследования восприятия глубины пространства у слабовидящих детей 6–7 лет с нарушениями зрения, мы пришли к следующим выводам: у них отмечаются нарушения в ориентировке и определении удаленности на плоскости картины, в окружающем пространстве. Также у них наблюдаются нарушения в использовании пространственных понятий: наречий и предлогов, выражающих пространственные отношения. Это связано с тем, что у слабовидящих детей сужается поле зрения, снижается точность и дифференцированность восприятия пространства и, соответственно, пространственных представлений, а также у них ограничивается возможность воспринимать мир дистантно.

Полученные результаты будут использоваться нами в дальнейшем при организации психолого-педагогической коррекционной работы.

Литература

1. *Карандаева, Т.А.* Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Мар. Гос. Ун-т; Т.А. Карандаева. – Йошкар-Ола, 2013. - 172с.

2. *Ковалевский, Е.И.* Детская офтальмология / Е. И. Ковалевский. – Москва : Медицина, 2013. – 151 с.

3. *Никулина, Г.В.* Дети с амблиопией и косоглазием [Электронный ресурс]: (Психол.-пед. основы работы по развитию зрит. восприятия в условиях образоват. учреждения общ. назначения): Учеб. пособие / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.В. Артюкевич; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 1999 – 86 с.

4. Психолого-педагогический словарь. / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск : «Соврем. слово», 2006. – 100 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Колесник Светлана Владимировна
директор МБОУ начальной школы № 30, г. Сургут
E-mail: sc30@admsurgut.ru
Васильева Наталья Юрьевна
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МБОУ начальной школы № 30
E-mail: vasny@sc30surgut.ru
Соловьева Евгения Наргизовна
педагог-психолог МБОУ начальной школы № 30
E-mail: jane3275@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен результат двухлетней работы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальной школы № 30 г. Сургута в качестве муниципальной инновационной площадки по формированию инклюзивной культуры участников образовательных отношений. Рассмотрены направления и этапы работы образовательного учреждения при реализации программы деятельности инновационной площадки. Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, гибкая система, где учитываются потребности каждого ребенка, не только с проблемами развития, но и тех, кто принадлежит к той или иной этнической, культурной, социальной, возрастной группе. Статья будет полезна педагогам, реализующим инклюзивное образование в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инновационная площадка.

На современном этапе развития системы образования особое внимание уделяется обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) в условиях общеобразовательной организации. Внедрение инклюзивной практики в образовательный процесс невозможно, на наш взгляд, без проведения целенаправленной работы по формированию инклюзивной культуры у всех участников образовательных отношений. Главный принцип инклюзивного образования можно выразить таким образом: не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждения условия и нормы, а вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка [1].

Инклюзивная культура – понятие довольно широкое, включающее в себя как материальные, так и духовные ценности [3]. Материальная составляющая инклюзивной культуры – это доступная среда образовательной организации, учитывающая потребности всех участников образовательных отношений, обес-

печенность школы необходимыми для обучения детей с ОВЗ учебными пособиями и специальными средствами обучения в соответствии с их образовательными потребностями. Духовная составляющая – принятие и понимание ценности каждого человека вне зависимости от состояния его здоровья – не возникает спонтанно и требует целенаправленной систематической деятельности по ее формированию и развитию.

Формирование инклюзивной культуры начинается с создания особых образовательных условий в школе, которые будут адаптированы под различные нозологические группы обучающихся с ОВЗ. Стоит отметить, что наличие безбарьерной среды в образовательной организации повышает уровень комфортности для всех участников образовательных отношений вне зависимости от их психофизического состояния.

Принятие ценности и понимание значимости совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников всеми членами общества – это одно из важнейших направлений работы по формированию инклюзивной культуры участников образовательных отношений в начальной школе.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение начальная школа № 30 является муниципальной инновационной площадкой, целью деятельности которой является формирование инклюзивной культуры участников образовательных отношений как необходимое условие повышения качества образования обучающихся с ОВЗ, в том числе их социализации и личностного развития.

Для реализации цели мы поставили перед собой следующие задачи:

1) спределить технологии эффективного командного взаимодействия педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями и без особенностей развития в целях формирования инклюзивной культуры обучающихся;

2) создать единую систему ценностей инклюзивной культуры в образовательном учреждении на основе принципов сопричастности, сотрудничества и равенства;

3) включить детей с ОВЗ в дополнительное образование, внеурочную и внеклассную деятельность в условиях инклюзии и интеграции с целью их социальной адаптации;

4) создать банк мероприятий по формированию инклюзивной культуры участников образовательных отношений;

5) выработать механизмы сотрудничества с общественными и государственными организациями по расширению школьного сообщества и привлечению дополнительных ресурсов.

Мы считаем, что для решения поставленных задач необходимо выполнение следующей технологической цепочки (см. рисунок 1).

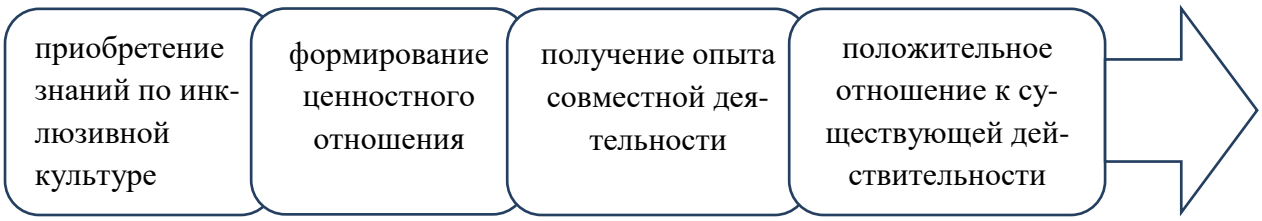


Рис. 1. Технологическая цепочка

Деятельность муниципальной инновационной площадки проходила в три этапа. На первом, информационно-прогностическом этапе (сентябрь - декабрь 2017 г.) была сформирована рабочая группа, разработаны и утверждены локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность инновационной площадки, разработана и утверждена программа, сформирован банк диагностических методик для изучения уровня инклюзивной культуры участников образовательных отношений, изучен передовой опыт формирования инклюзивной культуры участников образовательных отношений, проведено анкетирование участников образовательных отношений с целью определения уровня сформированности инклюзивной культуры. По завершении первого этапа в рамках городской декады молодых специалистов был проведен семинар-практикум «Формирование инклюзивной культуры педагогов».

На втором организационно-исполнительском этапе (январь 2018г. – февраль 2019г.) реализовывалась деятельность по трем направлениям: работа с пе-

дагогическим коллективом, родителями (законными представителями) и обучающимися. Для педагогов были проведены круглый стол «Оптимальные формы взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями и их родителями», вебинар «Психолого-педагогическое сопровождение класса на этапе адаптации ребёнка с расстройствами аутистического спектра к условиям регулярного школьного обучения», практико-ориентированный семинар «Организационно-педагогические условия реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1.)», семинар «Приёмы и формы работы педагога-психолога с родительской общественностью по формированию инклюзивной культуры», организовано прохождение курсов повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования. Применение активных современных технологий помогло педагогам не только быть пассивными слушателями, но и участниками обсуждений, докладчиками, распространителями идей и передового опыта реализации инклюзивного образования. Специалистами центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи МБОУ НШ № 30 была разработана и успешно реализована программа занятий с элементами тренинга по развитию эмпатии для педагогов «Учусь понимать тебя».

Важной психологической особенностью младших школьников является ориентированность на личность учителя [2]. Мнение педагога принимается детьми как единственно верное, не требующее доказательств и не подвергаемое сомнению. Когда педагог демонстрирует принятие ребенка с ОВЗ и доброжелательное отношение, дети копируют поведение учителя, перестают акцентировать внимание на особенностях одноклассника, стараются помочь при возникновении трудностей. Работа с обучающимися проводится как во время уроков, так и во внеурочной деятельности через систему классных часов («Уроки доброты», «Твори добро!», «Доброта и милосердие», «Мы вместе!», «Спорт без барьеров», «Мы разные, но дружные» и т.п.), общешкольных мероприятий, социальных акций («Неделя толерантности», «Все мы разные, но мы равные!»,

традиционной стала акция «Разные возможности – равные права!»). В образовательном учреждении разработаны адаптированные дополнительные общеразвивающие программы по нескольким направлениям, которые пользуются большим спросом. Обучающиеся с ОВЗ принимают активное участие в конкурсах и фестивалях различного уровня (школьного, муниципального и всероссийского).

Для родителей (законных представителей) обучающихся организована работа Родительского клуба, на заседаниях которого обсуждаются вопросы обучения и воспитания младших школьников с особыми образовательными потребностями, вопросы формирования инклюзивной культуры, российский и зарубежный опыт реализации инклюзивного образования освещается на родительских собраниях. Также родители активно привлекаются к совместной деятельности с детьми, участвуют в акциях, фестивалях и конкурсах различной направленности.

В данный момент нами реализуется третий, информационно-аналитический этап, на котором подводятся итоги проведенной работы. С целью изучения общественного мнения нами было проведено анкетирование родителей (законных представителей) и педагогов. Полученные результаты мы сравнили с результатами опроса, проведенного в сентябре 2017 года (см. таблицы 1 и 2).

Таблица 1. Результаты опроса родителей (законных представителей)

	Количество респондентов	
	2017 год, сентябрь	2019 год, март
Участвовали в опросе	199	207
Имеют представление об инклюзивном образовании	166 (83,4%)	178 (86%)
Затруднились дать определение	33 (16,6%)	29 (14%)
Признают необходимость инклюзивного образования	82 (41%)	194 (93,7%)
Не готовы к тому, чтобы дети с ОВЗ и нормотипичные дети обучались вместе	117 (58,8%)	13 (6,3%)
Отрицательные моменты инклюзивного образования		
Снижение интереса к обучению	71 (35,7 %)	10 (4,8 %)
Снижение успеваемости и темпа развития	58 (29,1 %)	32 (15,4 %)
Возникновение конфликтов в детском коллективе	62 (31,1 %)	19 (9,1 %)
Нет отрицательных моментов	12 (6,1 %)	146 (70,5 %)

Таблица 2. Результаты анкетирования педагогов

	Количество респондентов	
	2017 год, сентябрь	2019 год, март
Количество опрошенных	31	32
Дали определение инклюзивного образования	30 (96,7 %)	32 (100 %)
Затруднились дать определение	1 (3,3 %)	0
Инклюзия больше всего нужна…		
детям с проблемами в развитии	7 (22,5 %)	5 (15,6 %)
нормотипичным детям	0	0
нужна всем, так как помогает людям видеть и ценить различия	6 (19,3 %)	24 (75 %)
вопрос поставлен неправомерно: интеграция существует, мы только должны помочь принять различия	3 (9,6 %)	2 (6,2 %)
затруднились ответить	15 (48,3 %)	1 (3,1 %)
Основной барьер для интеграции детей с особыми потребностями в образовании		
чувства, которые приходится преодолевать всем участникам процесса	22 (70,9 %)	9 (28,1 %)
отсутствие законодательной базы	2 (6,4 %)	0
родители детей с нарушениями не понимают, что у них есть права	14 (45,1 %)	2 (6,2 %)
недостаточный профессионализм и гибкость педагогов	2 (6,4 %)	4 (12,5 %)
неуважение к различиям	5 (16,1 %)	3 (9,3 %)
барьеров нет	0	14 (43,7 %)

Как мы видим из данных таблицы, наблюдается положительная динамика формирования позитивного отношения к инклюзивному образованию среди родителей (законных представителей) и педагогических работников. Если результаты стартового опроса показали, что родители имели достаточно общее представление об инклюзивном образовании и опасались трудностей, которые могут возникнуть при совместном обучении нормотипичных детей и детей с ОВЗ, то в настоящее время многие респонденты высказываются о необходимости инклюзии. Педагогические работники также видели множество барьеров организации инклюзивного образования, важнейшим из которых называли чувства, которые необходимо преодолевать всем участникам образовательных отношений. Итоговый опрос показал значительное увеличение числа педагогов, отрицающих наличие барьеров, препятствующих внедрению практики инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения.

Стоит отметить, что в течение двух лет в результате целенаправленной работы с соблюдением технологической цепочки, представленной выше, мы наблюдаем эволюцию взглядов участников образовательных отношений от неприятия и настороженного отношения к детям с особыми образовательными потребностями и реализации инклюзивного образования до поддержки и понимания его необходимости. Можно считать, что деятельность МБОУ НШ №30 в качестве муниципальной инновационной площадки по формированию инклюзивной культуры участников образовательных отношений достаточно успешна, данный опыт может быть применим в любой общеобразовательной организации.

Подводя итог, необходимо отметить, что в современном мире формирование инклюзивной культуры является одним из важнейших направлений деятельности образовательной организации, т.к. способствует созданию безопасного, терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Такая культура является одним из необходимых условий успешности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, формирует общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми сотрудниками школы, обучающимися, родителями/законными представителями. Эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на ежеминутную практику обучения в каждом классе. Развитие школьной инклюзивной культуры становится при этом непрерывным процессом.

Литература

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.

2. *Зинченко В. П.* (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова): Учеб. Пособие / В.П. Зинченко – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

3. *Сигал Н.Г.* Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции. Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73-79.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО ВТОРОМУ ВАРИАНТУ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НА КОРРЕКЦИОННЫХ КУРСАХ

Колода Валентина Анатольевна
учитель-логопед высшей категории КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
E-mail: valentina.koloda@mail.ru
Гришаева Екатерина Евгеньевна
учитель-дефектолог первой категории КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
п. Солнечный, Сургутский район
E-mail: katia100506@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен опыт работы по подбору и применению различных видов деятельности для реализации учебного плана коррекционных курсов 2 варианта адаптированной основной общеобразовательной программы, которые способствуют развитию коммуникативных навыков и практических умений обучающихся школы-интерната.

Ключевые слова: виды деятельности, практико-ориентированный подход, обучающиеся, формирование, развитие, социализация.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом № 1599 от 19.12.2014 г., представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

К особым образовательным потребностям, являющимся общими для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) относятся в том числе:

– обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;

– практико-ориентированный, действенный характер содержания образования (деятельностный подход) [4].

Реализацию деятельностного подхода обеспечивает, в том числе, принцип практической направленности, предполагающий установление тесных связей между изучаемым материалом и практической деятельностью обучающихся [1].

На основе требований, сформулированных в образовательном стандарте, специалисты школы-интерната разрабатывают и реализуют рабочие программы коррекционных курсов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся [3] .

При составлении рабочих программ учитываются следующие факторы:

– уровень способностей обучающихся, характер учебной мотивации, уровень учебных достижений, образовательные потребности;

– рекомендации центральной психолого-медико-педагогической комиссии (территориальной психолого-медико-педагогической комиссии);

– цель и задачи адаптированной основной общеобразовательной программы школы-интерната;

– состояние учебно-методического и материально-технического обеспечения школы-интерната.

Учебный план 2 варианта адаптированной основной общеобразовательной программы образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусматривает 4 коррекционных курса:

– сенсорное развитие;

– предметно-практические действия;

– двигательное развитие;

– альтернативная коммуникация;

Занятия, организуемые в рамках коррекционно-развивающих курсов, являются обязательными. Они строятся на основе практической деятельности обучающихся и реализуются через систему специальных упражнений и технологий, включают большое количество практических, игровых упражнений и образовательных ситуаций [2].

Целью обучения по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы является овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-

ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах [1].

Для достижения цели отработка практических умений и навыков в рамках коррекционных занятий происходит не только в кабинетах педагогов, но и в других образовательных пространствах школы: спальная и туалетная комнаты, спортивный зал, раздевалка, школьная столовая.

Адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусмотрены направления и примерное содержание работы коррекционных занятий. Специалисты школы при разработке календарно-тематического планирования наряду с использованием коррекционно-развивающих упражнений подбирают такие виды деятельности, при выполнении которых решаются практико-ориентированные задачи и реализуется деятельностный подход. Ниже в таблицах приведены образцы видов деятельности нескольких коррекционных курсов.

Таблица 1. Коррекционный курс «Сенсорное развитие».

Направление	**Содержание**	**Виды деятельности**
Восприятие запаха	Различение объектов по запаху.	1.Знакомство с запахами с использованием элементов оборудования М.Монтессори (коллекция запахов). 2. Знакомство с запахами реальных предметов (лимон, чеснок, лук, яблоко). 3. «Чай с лимоном» (добавление лимона в чай, опираясь только на обоняние).
Слуховое восприятие	Соотнесение звука с его источником.	1. Знакомство со звуком движущегося автомобиля с использованием информационно-коммуникационных технологий. 2. Игра с предметами и подражание (воспроизведение) звука автомобиля. 3.Экскурсия на улицу. Прослушивание звуков проезжающих автомобилей. 4. Соотнесение звука движущегося автомобиля (информационно-коммуникационные технологии) и предмета (машинка).

Частью содержания направления «Слуховое восприятие» является соотнесение звука с его источником. Работа с одним звуком ведется на протяжении

нескольких занятий. Сначала педагог знакомит обучающегося со звуком движущегося автомобиля на компьютере со зрительным подкреплением. Далее проводятся игры с предметами и подражание (воспроизведение) звука движущегося автомобиля. На данном этапе происходит оречевление манипулятивных действий педагога и обучающего с машинкой. Затем проводится экскурсия на улицу. Педагог обращает внимание на звуки проезжающих автомобилей. На последнем этапе в зависимости от нозологии и индивидуальных особенностей обучающегося происходит соотнесение звука движущегося автомобиля (информационно-коммуникационные технологии) с предметом (машинка).

Таблица 2. Коррекционный курс «Предметно-практические действия».

Направление	**Содержание**	**Виды деятельности**
Действия с материалами.	Переливание жидкости.	1. Демонстрация действий с жидкими материалами (вода) с использованием элементов оборудования М. Монтессори. 2. Совместное переливание воды из графина, чайника в различные емкости. 3. Отработка навыка самостоятельного переливания воды из чайника в различные емкости. 4. Применение полученных знаний в бытовой ситуации (налить себе компот или воду в столовой).
Действия с предметами	Толкание предмета от себя.	1. Катание мяча по направлению друг к другу от себя. 2. Работа с мягкими модулями (толкание перед собой) совместно с педагогом, далее – самостоятельно. 3. Демонстрация и совместное действие «стул к столу» в классной комнате. 4. Применение полученных знаний в бытовой ситуации (дежурство в столовой, помощь при передвижении одноклассников в специализированном кресле по прямой дороге).

Направление «Действия с материалами» содержит раздел «Переливание жидкости». Навык переливания отрабатывается на нескольких занятиях. После демонстрации и совместных действий по переливанию воды в различные емкости выполняется отработка навыка самостоятельного переливания воды и применение полученных знаний в бытовой ситуации.

Таблица 3. Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация».

Направление	Содержание	Виды деятельности
Коммуникация с использованием невербальных средств.	Выражение приветствия.	1. Демонстрация педагогом действий приветствия при встрече с обучающимся. 2. Моделирование обучающей ситуации встречи ребенка со знакомыми персонажами из мультфильмов. 3. Совместное использование жеста приветствия при встрече с сотрудниками и обучающимися школы. 4. Отработка навыка самостоятельного использования жеста приветствия в ответ на слово «здравствуй».
Развитие речи средствами невербальной коммуникации.	Понимание слов, обозначающих предмет.	1. Демонстрация педагогом предметов одежды. 2. Соотнесение предметов одежды с их графическим изображением. 3. Совместный выбор предметов одежды по названию и закрепление названий предметов во время подготовки к прогулке. 4. Применение полученных знаний в бытовой ситуации (выбор одежды по словесной инструкции «Принеси куртку»).

Направление «Развитие речи средствами невербальной коммуникации» содержит раздел «Понимание слов, обозначающих предмет». Навык соотнесения и выбора одежды отрабатывается как на изображениях, так и на реальных предметах одежды. Навык соотнесения предметов одежды с их графическим изображением формируется для последующей экспрессии с использованием средств невербальной коммуникации в повседневной жизни.

Реализация курса «Двигательное развитие» предусматривает выполнение различных общеразвивающих упражнений в зависимости от физических возможностей и ограничений обучающихся.

Таким образом, адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определяет основные направления и примерное содержание коррекционных занятий. Опыт работы и творческие способности педагогов школы-интерната позволяют наполнить содержание занятий такими видами деятельности, которые способствуют развитию коммуникативных навыков и

практических умений обучающихся. А перенос смоделированных игровых и обучающих ситуаций в повседневную жизнь дает возможность социально-бытовой адаптации быть более эффективной.

Литература

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/ М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2017. 365с.
2. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева и др. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. 480с.
3. Сборник программ коррекционных курсов для детей и подростков с глубокой умственной отсталостью / Т.А. Алексеева, Л.Б. Баряева и др. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015. 54с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2017. 78с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЛЕКТУТАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Купцова Юлия Николаевна
магистрант 1 курса
БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут
E-mail: yuliya.kuptsova.96@mail.ru
Коротовских Татьяна Владимировна
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут
E-mail: s.korotovskih@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с ЗПР 6-7 лет посредством компьютерных игр. На основе экспериментального исследования выявлено, что у детей с ЗПР в возрасте 6-7 лет преобладают низкие и средние показатели сформированности интеллектуальной готовности к школьному обучению.

.**Ключевые слова:** интеллектуальная готовность к школьному обучению, компьютерные игры, задержка психического развития нравственное сознание.

В настоящее время в области специального образования наблюдается повышенный интерес к проблеме подготовки дошкольников с задержкой психического развития к школе и тесно связанному с этим понятию готовности к школьному обучению и школьной неуспеваемости. Согласно проведенным Министерством Образования исследованиям, среди детей, переходящих с дошкольной ступени образования, на начальную ступень около 60% относятся к

категории школьной, соматической и психофизической дезадаптации, среди них у 36% наблюдается задержка психического развития. В.М. Астапов под «термином задержка психического развития» описывает синдромы временного отставания развития психики в целом или ее отдельных функций (моторных, сенсорных, эмоционально-волевых, речевых) [4, 2].

Поступление в первый класс для ребенка с задержкой психического развития, является переломным моментом. В связи с замедленным темпом созревания психики, ребенок не готов к систематичному и длительному обучению. В исследованиях Т.И Бабаевой, Л.И. Божович, Н.Ю. Боряковой, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Л.С. Выготского, Н.И. Гуткиной, В.В. Давыдова, М.Г. Елагиной, Л.В. Занкова, И.И. Игнатович, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцова, З.А. Михайлова, Н.Н. Поддъякова, Н.Г. Салмина, У.В. Ульенковой, А.П. Усова, Г.В. Фадиной, Д.Б. Эльконина отмечается, что у детей данной категории нарушены все показатели школьной готовности. В структуре школьной готовности наиболее поврежденным компонентом авторы выделяют нарушения психологической готовности к школьному обучению. Интеллектуальная готовность к школьному обучению выступая базовым её компонентом, является наиболее поврежденным у детей данной категории. Обобщая опыт научных исследований в области изучения данного компонента можно сделать вывод о том, что интеллектуальная готовность к школьному обучению состоит из высоко развитого уровня мышления, памяти, речи, внимания, восприятия, а также сформированных графо-моторных навыков [1, 3].

С целью исследования уровня сформированности и особенностей интеллектуальной готовности к школьному обучению у старших дошкольников с задержкой психического развития на базе дошкольной образовательной организации г. Сургута проводился констатирующий эксперимент, с участием 10 детей в возрасте 6-7 лет. В эксперименте использовались следующие методики: методика «Переплетенные линии» (модифицированный вариант методики А. Рея), методика «Чем залатать коврик?» (модифицированный вариант методики цветных матриц Равена), методика «Четвертый Лишний» (модифицированный

вариант методики Н.Л. Белопольской), методика «Последовательные картинки» (модифицированный вариант методики С.Д. Забрамной, О.В. Боровик), методика изучения кратковременной слуховой и зрительной памяти (модифицированный вариант методики 10 слов А.Р. Лурия), методика изучения сформированности графо-моторных навыков «Домик» (методика Н. Гуткиной), наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой деятельности [2, 4].

По результатам проведения методики «Переплетенные линии», можно сделать вывод, что 3 ребенка (Адхамбек, Настя, Егор) показали высокий уровень выполнения диагностического задания, что составило 30%. 4 ребенка (40%) (Игорь, Ильмир, Иван, Алина) выполнили задание на среднем уровне: дети выполнили задание за 1,5- 2 минуты, пытались оречевлять свои действия, но при выполнении задания, могли отвлекаться на ненужные разговоры, задавая вопросы экспериментатору. 3 (30%) ребенка (Аминат, Данил, Мухудтин) показали низкий уровень выполнения данного диагностического задания. Это проявлялось в том, что дети не справились с заданием, они не могли соединить все линии в предоставленное время, они отвлекались.

По результатам проведения методики «Чем залатать коврик?» 8 (80%) детей (Настя, Егор, Игорь, Ильмир, Иван, Алина, Аминат, Данил) показали средний уровень сформированности зрительного восприятия проявившийся в малом объеме воспринимаемого материала, в затруднении восприятия изображения.

Адхамбек, набравший 5 баллов показал высокий уровень (10 %), выполнял упражнения быстро путем зрительного соотнесения, воспринимая поделённую картинку, как единое целое с оставшимся объектом. Мухутдин, получивший низкий балл (10%) показал низкий уровень, выполнял задание медленно, ему тяжело было сформировать целостный образ. Он не выполнил всю серию заданий, не уложился во времени.

По результатам проведения методики «Исключение лишнего» выявлено, что 10 % детей показали высокий уровень (Адхамбек), 50% -средний уровень

(Настя, Егор, Игорь, Иван, Алина), низкий уровень выявлен у 40% детей (Мухутдин, Данил, Ильмир, Аминат).

Результаты проведения методики «Последовательные картинки»: 10 % дошкольников (Адхамбек), получили высокий уровень сформированности речевых навыков, 60% дошкольников, показали средний уровень сформированности связной речи (Настя, Егор, Игорь, Иван, Алина, Данил), 30% детей показали низкий уровень сформированности связной речи (Мухутдин, Ильмир, Аминат).

Результаты проведения методики, диагностирующей кратковременную слуховую и зрительную память: высокого уровня развития слуховой памяти у детей не наблюдалось. У 50% (Настя, Егор, Адхамбек, Иван, Алина) дошкольников с задержкой психического развития сформирована слуховая память на среднем уровне. У 50% детей слуховая память не сформирована (Мухутдин, Ильмир, Аминат, Алина, Игорь). У 20% детей зрительная память сформирована на высоком уровне (Настя, Иван), у 30% дошкольников (Адхамбек, Егор, Алина) с задержкой психического развития сформирована зрительная память на среднем уровне, у 50% детей зрительная память не сформирована (Мухутдин, Данил, Аминат, Ильмир, Игорь).

По результатам исследования выявлено, что у дошкольников с ЗПР имеются специфические нарушения внимания, проявляющиеся в том, что дети не могут долго сконцентрироваться на задании, отвлекаясь на любой раздражитель, они совершают многочисленные ошибки. Дети невнимательны и рассеяны, не замечают основных признаков. Нарушения в процессе восприятия проявляется в следующих ошибках: детям трудно воспринимать материал, разделенный на части, им сложно ориентироваться во времени и пространстве. У детей данной категории память ограничена по объему, наблюдается невысокая прочность запоминания и воспроизведения материала, представленного на слух, однако зрительные образы дети запоминают лучше, этот факт свидетельствует о преобладании зрительной памяти над слуховой.

К 6-7 годам у детей с ЗПР не формируются соответствующие возрастным возможностям предпосылки логического мышления. Детям так же свойственно преобладание наглядно-действенного мышления над наглядно-образным. Им лучше удается обобщать материал на основе наглядности, вербальный вариант предоставленного материала вызывает затруднения. При выполнении операции сравнения дети опираются не на ключевые признаки, а на несущественные.

Недостаточная сформированность интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей 6-7 лет с ЗПР усугубляется ослабленным общим физическим состоянием, что приводит к снижению работоспособности при выполнении заданий, быстрой утомляемости и отвлекаемости [3, 5]. Так же у детей данной категории снижены речевые возможности, что проявляется в преимущественно малом объеме высказываний, имеются повторения одних и тех же словосочетаний. Дети часто допускают ошибки при употреблении житейских понятий. Словарный запас ограничен. У многих детей имеются речевые нарушения: сигматизмы, парасигматизмы, ротацизмы, пропуски звуков в словах.

Например, Адхамбек: *«Девочка с бабуской присли в магазин, купить овоси. Потом они посли домой и там их ну помыли. Потом бабуска нарезала овоси и попросила девочку хлеб нарезать. Потом они сели кусать и помыли вместе грязную посуду».*

Мухутдин: *«Вот полосил, мотри. Девоска и бабуска посли в магазин, а я всера ходил в пятероску и там мне купили моросзенное. Вот бабуска насала ресать овоси, вот овоси они не вкусные. А вот девоска есть суп. А я не люблю суп».*

Алина: *«Смоти павивна? Вот бабуска и довоска в магасине покупают подукты? А вот они дома моют ну их. Бабуска ест моковку, а девоска - хлеб, А вот бабуска льет суп девоске, тут они его кусают. Вот тут бауска моет посуду, а девоска ее вытиает».*

Детям данной категории свойственны низко-сформированные графомоторные навыки: у них наблюдается нарушение ориентировки на плоскости

бумаги, неправильное положение руки во время графо-моторной деятельности, слабое развитие мелкой моторики.

Анализ результатов эксперимента показал, что с детьми данной категории необходимо проводить коррекционно-образовательную и развивающую работу по формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Концепция модернизации российского образования акцентирует внимание на необходимости формирования информационной компетентности, как одного из основных показателей качества образования. В сфере дошкольного образования лиц с ОВЗ применение информационных и компьютерных технологий имеет так же приоритетное значение. Применение компьютера в педагогическом процессе детей дошкольного возраста с задержкой психического развития позволило выявить ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает интерес у детей и желание работать дальше;

- компьютер несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам, которые пока не умеют читать и писать;

- компьютер предоставляет возможность индивидуализации обучения, одновременно с этим, в процессе своей деятельности за компьютером ребенок приобретает уверенность в своих силах;

- компьютер позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые ребенок не может увидеть в своей повседневной жизни.

Игра, согласно положениям Л.С. Выготского – ведущий вид деятельности, является средством обучения и воспитания детей [5, 25]. Грамотное использование специализированных компьютерных игр в дошкольном учреждении ставит ребенка в совершенно новую, качественно отличающуюся ситуацию развития. Проигрывая игры на компьютерах, планшетах, интерактивных столах, панелях, ребенок овладевает новыми способами общения, расширяет границы познаваемого мира.

Использование компьютерных игр в ДОО для обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе, и детей с ЗПР призвано повысить эффективность проведения коррекционных занятий, освободить педагога от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи. Основная задача использования специализированных компьютерных игр – подготовка детей к жизни в информационном обществе, обучение элементам компьютерной грамотности и формирование психологической и интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что развитие, обучение и воспитание детей дошкольного возраста посредством компьютера должно происходить в рамках игровой деятельности, которую с успехом можно реализовывать, используя дидактические компьютерные игры, которые в свою очередь развивают у детей с ЗПР графо-моторные навыки, речь, внимание, восприятие, память, мышление, умение сосредоточиться, воспитывают целеустремленность и желание победить.

Таким образом, использование развивающих компьютерных игр в коррекционно-образовательном процессе благоприятно воздействует на формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР 6-7 лет.

Литература

1. *Бабкина Н.В.* Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. [Электронный ресурс] Режим доступа https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-k-obucheniyu-v-shkole-ot-diagnostiki-k-osobym-obrazovatelnym-potrebnostyam.

2. *Бабкина Н.В.* Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. -Москва: Школьная книга, 2015. 136 с.

3. *Винник М.О.* Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы /М.О. Винник. – Ростов-на-Дону: Феникс. - 2017. 154 с.

4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций /Л.С. Выготский. - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 359 с.

5. *Шведчикова Ю.С.* Словарь терминов по психологии девиантного поведения. Учебное пособие / Ю.С. Шведчикова. - Электрон. текстовые данные. - Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. - 2015. - 40 с. [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.iprbookshop.ru/70653.html

ВВЕДЕНИЕ ТЬЮТОРА В ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Кычкина Елена Тагировна
методист КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Сургутский район, п.Солнечный,
E-mail: sskshi@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется проблема введения тьютора в организацию для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы исследования обусловлена включением тьюторов в систему специального образования как одного из специалистов сопровождения; разработкой программ тьюторского сопровождения. Материалы статьи могут быть полезными для обучающихся высших профессиональных организаций при изучении вопросов психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также для педагогов при организации сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне школьного образования, при составлении программ тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, тьюторское сопровождение, программа тьюторского сопровождения, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Тьютор – это педагог, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы. Профессия «тьютор» является своеобразным «ответом» на «вызов» современного общества, способный удовлетворить потребность человека в расширении образовательного пространства, в самоопределении, самоактуализации, в возможности осуществить выбор своего жизненного пути [2]. Так в 2012 году в своем исследовании пишет коллектив единомышленников под руководством Т.М. Ковалевой. Сегодня, в 2018 году, профессия тьютора остается все же новой для нашего понимания. Понятие «тьютор» зародилось в Великобритании, продолжает существовать в известных университетах Кембридже и Оксфорде.

В процессе развития инклюзивной практики в России именно профессия тьютор становится актуальной. В рамках образовательной инклюзии реализуется ключевая идея по созданию специальных условий (согласно статье 79, п.3 закона «Об образовании в Российской Федерации» среди специальных условий – предоставление услуг тьютора или ассистента, помощника).

Таким образом, в образовательных организациях (как общеобразовательных, так и специальных) появляются новые должности: тьютор, помощник, ас-

систент. Опыт сопровождения особого ребенка в современной школе описан О.Л. Беляевой, И.В. Карпенковой, А.В. Мамаевой, С.В. Шандыбо и другими авторами.

Основная тьюторская идея сопровождения заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями [5].

В рекомендациях психолого-медико-педагогической комиссии для такой нозологической категории как умеренная, тяжелая и глубокая умственная отсталость также появились формулировки, рекомендующие включить тьютора в сопровождение обучающихся данной нозологической категории.

В КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» тьюторы введены с 2015 года. Новая педагогическая должность должна была органично вклиниться в существующую модель комплексного сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Педагоги, участвующие в психолого-педагогическом сопровождении, обладают тьюторской компетентностью, поэтому необходимо было выделить точки взаимодействия с ребенком-субъектом образовательного процесса, которые будет сопровождать именно тьютор.

В образовательной организации созданы условия, отвечающие современным требованиям, которые позволяют предоставлять образовательные услуги обучающимся различных нозологических категорий: для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью), с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), для обучающихся с нарушениями зрения (слепых и слабовидящих), с речевыми нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройством аутистического спектра, для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

На начальном этапе составления программ тьюторского сопровождения проводится анкетирование родителей (законных представителей) обучающихся, которым рекомендован тьютор; осуществляется диагностика диагностики

обучающихся (дефектологическая карта обследования, психологическая карта, карта сформированности личностных результатов (создана на основе ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, 2 вариант), оценка готовности обучающегося к жизнедеятельности в школе. [4] Ребенок, находясь в школе, вовлечен в огромное множество различных видов деятельности. Помимо учебных занятий, он общается с другими людьми. Передвигается по школе, принимает пищу, ходит в туалет. В карте оценки готовности обозначен перечень того, что должен уметь делать ребенок с ограниченными возможностями здоровья в школе – самостоятельно или с незначительной помощью взрослых. [3]

Анализ результатов диагностики обучающихся, которым необходимо обеспечить тьюторское сопровождение, показал следующие результаты: 20% детей могут самостоятельно принимать пищу, 20% могут самостоятельно пользоваться ложкой и вилкой, 10% узнают самостоятельно свою одежду и обувь, 10% умеют пользоваться носовым платком и 60% узнают себя на фотографиях. Все остальные параметры содержат информацию о необходимости значительной помощи обучающимся во время процессов самообслуживания: 70% моют руки только с помощью взрослого, 80% нуждаются в помощи при приеме пищи, 50% не умеют пользоваться столовыми приборами, 90% не могут самостоятельно чистить зубы, мыть руки, пользоваться полотенцем, 60% обучающихся посещают туалет только с помощью взрослого, 90% одеваются только с помощью взрослого и не могут застегивать пуговицы, завязывать шнурки. Отсутствует проявление инициативы в установлении контакта со взрослыми (по мнению родителей испытуемых) у 9 обучающихся, что составляет 90%.

При заполнении дефектологической карты на каждого обучающегося были получены сведения по следующим критериям: мелкая моторика и графомоторные навыки, крупная моторика, зрительное восприятие, слуховое восприятие и мыслительные операции. Анализ полученных данных (по дефектологической карте достижений обучающихся) дает основание для следующих выводов: более 60% обучающиеся не справляются с параметрами заданными для

оценки мелкой и крупной моторики, также результаты по зрительному и слуховому восприятию крайне низкие; 21% обучающихся может выполнить задания только способом сопряжения «рука в руке», с существенной помощью педагога; 3% обучающихся способны выполнить задание с незначительной помощью педагога. Наибольший процент выполнения заданий связан с критериями «крупная моторика» и «слуховое восприятие». В данных критериях обучающиеся могли выполнить задания с незначительной помощью педагога (практически самостоятельно), такие как: поднятие рук вверх, разведение рук в стороны, вытягивание рук вперед, бросание мяча, ловля мяча, катание мяча и понимание простых инструкций (дай, возьми, положи, покажи).

Таким образом, проведенные диагностические исследования, позволили: получить информацию от родителей обучающихся (через анкетирование) и сравнить ее с данными, зафиксированными в процессе диагностики обучающихся; объективно оценить возможности обучающихся; выявить проблемы, с которыми необходимо работать; выявить уровень сформированности навыков самообслуживания, уровень учебного поведения и сформированность коммуникативных умений обучающихся начального периода школьного обучения; сформулировать конкретные задачи в работе с каждым обучающимся.

Программа тьюторского сопровождения создается с целью обеспечения сопровождения различных форм коррекционно-развивающей и образовательной деятельности конкретного обучающегося. По результатам первичной диагностики, с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и Адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся данной нозологической категории. Программа тьюторского сопровождения направляется на достижение конкретной цели и составляется ежегодно. В течение учебного года индивидуальный план работы с обучающимся включенный в программу дополняется. Это зависит от показателей развития обучающегося, от динамики его продвижения по заданной траек-

тории. Ежедневно тьютор фиксирует изменения, происходящие в процессе взаимодействия, в дневнике наблюдения, что позволяется точечно отслеживать все результаты. При составлении программ тьюторского сопровождения и организации образовательного процесса необходимо следовать следующим подходам: индивидуально-дифференцированный подход, который позволяет учитывать особенности каждого обучающегося, предполагает всестороннее изучение личности и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей; системный подход, позволяющий осуществить целостное, комплексное взаимодействие всех участников образовательных отношений; личностно-ориентированный подход, который концентрирует внимание педагога на личности ребенка и ориентирован на создание условий развития личностных качеств обучающегося; деятельностный подход, который имеет практическую направленность, а также положен в основу Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Таким образом, на начальном уровне школьного образования обучающихся данной нозологической категории для гибкого процесса приспособления к новым условиям, для выработки адекватной реакции на разные изменения окружающей среды необходимо создать специальные условия, в том числе и через организацию тьюторского сопровождения. [1] В процессе такого сопровождения тьютор выступит в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы. Тьютор в рамках своей деятельности будет способствовать своевременному включению семьи обучающегося в образовательные отношения, с другой стороны, сможет сопровождать процессы согласованности действий всех субъектов на протяжении адаптационного периода, и всего периода начального уровня школьного образования. Деятельность тьютора будет направлена на овладение обучающимся социальными формами поведения в процессе формирования их культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, представлений о себе и о ближайшем социальном окружении, развития игровой, коммуникативной и познавательной деятельности; на решение

задач по формированию у обучающегося (нуждающихся в тьюторском сопровождении) навыков общения и совместной деятельности, на формирование его учебного поведения.

Литература

1. *Ганьшина Г.В., Лунина Г.В.* Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации. // Современные проблемы науки и образования. 2017. - № 4 *(раздел Педагогические науки)*
2. Профессия «Тьютор» / сост. Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров,, М.Ю. Чередилина. М. 2012. 246 с.
3. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В.Карпенкова. – 2-е издании, переработанное и дополненное. М.: АНО «Наш Солнечный Мир». 2017. 116 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение. 2017. 78 с.
5. *Шкатова, Е.А., Грибукова, О.Г.* Тьюторство как формирование профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с нарушениями речи / Е.А. Шкатова, О.Г. Грибукова // Научный журнал «Апробация». 2016. №2 (41). С. 74-76.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – ТЬЮТОР»

Литвиненко Елена Владимировна
тьютор, Казенное учреждение Ханты – Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г. Нижневартовск
E-mail: e.abramova75@mail.ru
Ганиева Наиля Шамилевна
учитель начальных классов, Казенное учреждение Ханты – Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г. Нижневартовск
E-mail: nailya.ganieva.56@mail.ru

Аннотация: в общеобразовательных учреждениях неуклонно растет доля учащихся, чей путь в образовании требует «особого» отношения. Оказание своевременной психолого – педагогической помощи детям с особенностями в развитии (дети с ОВЗ) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики. Практика показывает, что для обеспечения доступа к качественному образованию детей с особенностями в развитии, тьюторская деятельность является необходимым условием. В статье раскрываются формы, подходы к организации психолого – педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в системе «учитель - тьютор».

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья - ОВЗ, тьютор, особые образовательные потребности, психолого – педагогическое сопровождение.

Приоритетным направлением деятельности системы образования Российской Федерации является обеспечение доступности и качества образования лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью. Цель современной школы – помочь каждому ученику в достижении успеха, не допустить его исключения из жизни общества.

Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Одним из основных условий инклюзивного образования является создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), открытой для его родителей (законных представителей), гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся.

Под особыми образовательными потребностями понимается необходимость создания специальных условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ОВЗ, освоения ими адаптированной основной общеобразовательной программы.

Принцип инклюзивного обучения состоит в том, что общеобразовательная школа принимает детей вне зависимости от их интеллектуального, эмоционального, физического развития, социального положения и создает им условия на основе педагогических и психологических приемов, которые ориентированы на потребности детей. Однако, организовывая данный вариант образовательных услуг, школа, педагоги сталкиваются с большим количеством трудностей. Дети с ОВЗ требуют к себе повышенного внимания со стороны взрослых, а учитель класса просто не в состоянии уделять большое внимание каждому такому ребенку [1, с. 27-31].

При организации инклюзивной практики, включении детей с ОВЗ в общеобразовательные организации общего типа перед педагогическим коллективом встают такие задачи, как:

– создание общего образовательного пространства, максимально комфортного для всех учащихся;

– помощь каждому ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации в индивидуальной форме;

– психологическое обеспечение адекватных и эффективных образовательных программ;

– учет всех психофизических особенностей учащихся с ОВЗ при организации образовательного процесса [3, с. 11].

Выполнение этих задач одним учителем в условиях класса практически невозможно. В соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ для каждой из категории детей с ОВЗ должно осуществляться комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение в условиях образовательного процесса всех детей с ОВЗ, с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития.

В этом случае силами всех участников образовательного процесса должно быть создано равновесие между образовательными воздействиями (организацией программ обучения, характером и организацией межличностного взаимодействия, в том числе мотивационных воздействий, организации образовательного пространства и т.п.) и индивидуальными возможностями ребенка.

Опыт инклюзивной практики в школе показывает, что тьюторская деятельность является необходимым условием по обеспечению доступа к качественному образованию учащихся с ОВЗ.

Тьюторство как новая в российском образовании педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивного образования важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности ребенка, формированию его мотивов и ценностей.

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации. В учебной ситуации ребенок с ОВЗ испытывает множество трудностей, как в организации собственного поведения, так и в получении знаний в формате фронтального преподнесения информации. Все эти факторы обуславливают необходимость сопровождения тьютором.

В сегодняшнем понимании, тьютор (*от англ. tutor*) – это специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы. В инклюзивном образовании подобных специалистов называют «педагог сопровождения», «адаптор». Но понятие «тьютор» нам кажется все же более точным.

При организации работы с ребенком с ОВЗ осуществляется технология совместного сопровождения, которая позволяет объединить усилия учителя, тьютора и других специалистов в развитии, обучении и воспитании ребенка с ОВЗ.

Тьютор (ассистент учителя) - специалист, осуществляющий непосредственное сопровождение ребенка (детей) с ОВЗ в течение учебного дня - на фронтальных и (если есть необходимость) индивидуальных занятиях, во время перемены, выполнения тех или иных режимных моментов.

Социальные роли тьютора многогранны. Это – друг - наставник для подопечного, взрослый друг и помощник подопечного в детском коллективе, член команды специалистов сопровождения ребенка, помощник учителя. В организации учебного процесса тьютор может выполнять совершенно разные организационные задачи.

Основная задача тьютора - помощь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации в новой среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения.

Взаимодействие учителя и тьютора осуществляется, как минимум, в трех основных направлениях:

– взаимодействие в процессе обучения детей;

– взаимодействие в процессе социализации ребенка;

– взаимодействие в процессе работы с родителями «особого ребенка».

Именно этот специалист во время урока помогает ребенку ориентироваться в последовательности необходимых действий, адаптирует инструкции учителя, купирует эпизоды нежелательного поведения, а также оказывает необходимую поддержку в общении со сверстниками.

Сопровождение ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе включается в себя такие сферы деятельности, как:

– выстраивание межличностного взаимодействия учителя и тьютора с учащимся с ОВЗ;

– постоянное взаимодействие со специалистами, работающими с учащимся с ОВЗ;

– взаимодействие с родителями «особого ребенка»;

– взаимодействие с педагогами;

– организацию и контроль межличностного общения ученика с ОВЗ с другими детьми и с учителями;

– контроль эмоционального состояния «особого ребенка»;

– направление интеллектуальной деятельности учащегося;

– видоизменение заданий под особенности развития ребенка с ОВЗ.

Учитель и тьютор – это одна команда, в которой роли распределяются наиболее эффективным образом. Тем не менее в сознании ученика с особенностями развития лидером должен оставаться учитель. Тьютор должен восприниматься как помощник педагога. Тьютор выстраивает сотрудничество с учителем, которое было бы максимально удобно для учителя и полезно ребенку. [2, с. 16].

Учитель и тьютор стремятся создать благоприятный эмоциональный комфорт, купировать, ограничить влияние эмоционально-травмирующих ситуаций, побудить ребенка к адекватному эмоциональному отклику в конкретных ситуа-

циях и учиться в дальнейшем использовать новые сложившиеся стереотипы и реакции на события, предметы и явления в повседневной жизни. На этом этапе педагоги осторожно наблюдают за поведением ребенка, демонстрируют готовность вступить в контакт, поддержать и защитить, поощряют любые проявления активности. Выяснив предпочтения ребенка, педагоги включаются в его стереотипную деятельность. Для этого используются также приемы визуализации режима дня, школьных правил, расписания и иной важной информации.

Для того, чтобы условия нахождения ребенка в школе были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы учителя и тьютора должны лежать такие понятия, как:

– вера в ребенка;

– искренний интерес к его личности;

– принятие его особенностей;

– доброжелательность;

– последовательность

Цель совместной работы учителя и тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы и осуществление работы по адаптации учебной программы в удобном для ребенка темпе и в соответствующем объеме. При этом вся деятельность не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с ОВЗ.

Достижение обозначенной цели возможно при решении *следующих задач:*

1) создание условий в классе для успешного обучения ребенка;

2) создание условий для успешной социализации ребенка;

3) максимальное раскрытие потенциала его личности.

Перечисленные задачи достигаются следующими средствами:

1. Организация и адаптация жизненного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок.

2. Понимание тьютором и учителем зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, опора на его внутренние, скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала, адаптация учебных пособий.

Для облегчения процесса освоения учебных знаний обучающемуся с ОВЗ учитель и тьютор обсуждают дозирование учебных заданий, согласовывают приемы. Сопровождая таким образом процесс обучения и воспитания, педагоги совместными усилиями учатся видеть изменения в состоянии ребенка, понимать причины трудностей и организовывать необходимую и своевременную помощь. Работа с ребенком с ОВЗ предполагает на определённом этапе включение его в разные виды деятельности, в том числе, во внеурочную.

Формирование учебного стереотипа у ученика с ОВЗ происходит последовательно, включая готовность работать в классе среди других учащихся, принятие речевых инструкций, выполнение заданий. Поэтому работа, начатая учителем, продолжается и закрепляется тьютором. Сопровождение предполагает выработку особого стиля взаимодействия с четко очерченными границами коммуникаций и поведения.

Тьютор с учителем выстраивает правила сотрудничества, совместно принимают решения о том, в какой форме ученик будет отвечать на уроках, как будет или не будет писать контрольные и самостоятельные работы, какими индивидуальными средствами может пользоваться и т. д

Тьютор – персональный сопровождающий ученика с ОВЗ.

Тьютор выстраивает сотрудничество с учителем, которое было бы максимально удобно для учителя и полезно ребенку.

Например, во время урока дети по очереди выходят к доске отвечать на задания учителя, и тьютор «встречается глазами» с учителем в тот момент, когда подопечный тьютора готов идти к доске. Учитель при этом задает более легкое задание. Таким образом, ребенок получает опыт успешного ответа перед классом. От тьютора требуется помощь в адаптации учебной программы к возможностям ученика с ОВЗ. В этом случае тьютор следит за тем, что излагает учитель, и подает материал в том объеме и на том уровне, который понятен подо-

печному. Ребенок при этом находится в классе, слушает и учителя, и ответы учеников, но выполняет столько заданий, сколько ему по силам. Процесс активности ученика находится под контролем тьютора.

Например, тьютор говорит ученику, что записать с доски, направлять его при переходе от одного задания к другому, подсказывать, в какой момент лучше поднять руку и на какой вопрос учителя отвечать. Таким образом, тьютор как бы берет под контроль обучение своего подопечного, постепенно расширяя его знания и адаптируя ребенка к обучению в классе.

Тьютор – помощник учителя.

В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах. в реализации идей учителя относительно обучения ребенка с ОВЗ.

Так или иначе, тьютор и учитель, по сути, становятся одной командой, в которой экспертом в отношении обучения ребенка с особенностями развития может быть как учитель, как и тьютор. При любом раскладе необходимо помнить, что учитель должен играть ведущую роль в сознании ученика.

Основные направления совместной работы учителя и тьютора в организации условий для формирования гармоничных отношений подопечного с социумом школы.

Тьютор обсуждает с учителем:

- цели и задачи своей работы;
- возможные трудности (посторонний шум во время переговоров тьютора и подопечного), уходы с урока и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка;
- каким образом наиболее эффективно выстроить взаимодействие в тройке: ребенок – учитель - тьютор.

Таким образом, тьюторство важный ресурс для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка с ОВЗ системы образования. Введение тьюторского сопровождения в инклюзивную практику становится связующим звеном, обеспечивающим координацию учителя, тьютора и других необходи-

мых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Взаимодействие тьютора и учителя – наиболее сложный в психологическом плане аспект совместной работы. От того, насколько доверительными, партнерскими, уважительными будут эти отношения, во многом зависит успех их работы.

Литература

1. *Дмитриева Т.П.* Инклюзивное образование. Вып. 3 Организация деятельности координатора по инклюзии в ОУ. М.: Школьная книга, 2010 С. 11.
2. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. Сборник материалов. РООИ «Перспектива», 2012.
3. *Суворов А.В.* Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. N3. С. 27-31.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Марущенко Ирина Ильинична
учитель-логопед Казенное учреждение «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа». г. Нижневартовск
E-mail: kotenok25-70@mail.ru

Аннотация: в статье описываются речевые нарушения детей с расстройствами аутистического спектра; рассматриваются различные технологии, используемые в логопедической работе для развития речи и коммуникативных навыков детей с РАС.

Ключевые слова: речевое развитие, дети с расстройствами аутистического спектра, коммуникативные навыки, социализация, занятие.

Для детей с расстройствами аутистического спектра свойственно снижение способности к эмоциональному взаимодействию, социальной адаптации, нарушение и задержка развития речи, особенно ее коммуникативной функции. Состояние речевого развития и уровень коммуникативных навыков у этих детей имеет свои особенности.

В отечественной и зарубежной литературе выделяются четыре варианта речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра:

- особенностями первого варианта является раннее возникновение речи (гуление – в два – пять месяцев, лепет – в пять – семь месяцев, первые слова – в восемь – двенадцать месяцев, практически сразу появляются первые фразы) и утрата внешней речи – в 2 – 2,5 года. Ребенок произносит первые слова сложные по своему составу и не соответствующие его потребностям «ботинок»,

«свисток», а слова «папа», «мама» не отождествляются с родителями. Фразовая речь формируется довольно быстро, но не предметно определена. Затем идет распад речи. У некоторых детей речь внешняя исчезает, только могут быть вокализации не обращенные к какому-либо предмету, бормотание. Внутренняя речь может быть сохранной и развиваться. Ее наличие можно установить в процессе наблюдения за выполнением ребенком инструкции взрослого.

- особенностями второго варианта является более позднее возникновение речи (гуление – в три – пять месяцев, первые слова – после четырнадцати месяцев до трех лет), медленное накопление словарного запаса, затрудненность в овладении фразовой речью, ее аграмматичность. Первые слова не имеют обращения к чему или кому-либо, а олицетворяют собой стереотипный набор слов-штампов. В речи наблюдаются нарушения звукопроизношения, слоговой структуры, замедленный или ускоренный темп речи. У детей нет желания к речевой деятельности, поэтому активный и пассивный словарь накапливается низкими темпами, с помощью механического запоминания и закрепляется за счет склонности к стереотипиями. Фразовая речь развита слабо, предлоги отсутствуют, глаголы употребляются в инфинитиве, существительные не изменяются по родам и числам, прилагательные и слова других частей речи отсутствуют. Дети не употребляют личные местоимения, говоря о себе в третьем лице. В речи присутствуют цитаты из мультфильмов, стихов, песен, много речевых штампов, она не связана с окружающей обстановкой. Дети не вникают в смысл сказанного, не точно понимают обращенную к ним речь и соответственно не выполняют инструкцию. Они не могут ответить на вопрос или задать его. У них отмечается нарушение артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук и общей моторики.

- у детей третьего варианта первые слова появляются до года, а фразы – от двенадцати-шестнадцати месяцев, быстро накапливается словарный запас, грамматически усложняется фразовая речь. Своеобразие их речи заключается в ее стереотипности, а также в затрудненном использовании как средства общения. Дети запоминают эффективно насыщенную, эмоциональную речь взрос-

лых, отвечающую их интересам и сверхпристрастиям. В своей речи они употребляют длинные монологи с правильными, сложными грамматическими конструкциями. Дети любят играть со словами, переставляя или заменяя звуки и слоги, не обращая внимания на результат.

В зависимости от своих интересов, предпочтений и содержания инструкции взрослого дети этого варианта речевого развития не всегда выполняют или отказываются выполнять инструкцию взрослого, хотя хорошо понимают обращенную речь. К внешним признакам речи относится напряженность голоса, повышение его высоты к концу фразы, быстрый темп, недоговаривание слов, пропуск и замена звуков, нечеткое их произношение. Речь толчкообразная, скандированная. Дети легко перенимают аффективно насыщенные интонации взрослых, их произношение [1].

- у детей четвертого варианта отмечается близость раннего речевого развития к норме, а затем его приостановка до пяти-шести лет с распадом фразовой речи. Поэтому активный словарь не развивается, а пассивный словарь почти приближен к норме развития. В речи ребенка присутствуют эхолалии, нарушения звукопроизношения. В аффективно насыщенной ситуации речь ребенка может быть абсолютно правильной. Темп и плавность речи замедленны, может быть заикание.

Детей в значительной степени интересует смысловая сторона речи, понимание речи находится на более высоком уровне. Во фразовой речи встречаются аграмматизмы. Употреблять в своей речи личные местоимения эти дети начинают позже, чем дети третьей группы.

Речевые расстройства различны по степени тяжести, но имеют общие отличительные особенности:

- нарушение коммуникативной функции речи (избегание общения, неумение вступать в общение с окружающими; автономность и эгоцентричность речи, не связанной с ситуацией и окружением);

- шаблонность речи, наличие эхолалий, словотворчество;

- нарушения звукопроизношения, темпа, плавности речи.

Для того, чтобы ребенок с РАС смог развить и реализовать свои речевые возможности, овладеть необходимыми коммуникативными навыками ему требуется специализированная помощь.

Логопедическое сопровождение ребенка с РАС направлено на формирование умений пользоваться речью как средством общения, повышения самостоятельности в общении со сверстниками, взрослыми для последующей успешной социализации.

В нашей школе проводится коррекционно-развивающая работа логопеда для детей с РАС, направленная на развитие коммуникативных навыков в различных ситуациях общения, воспитание у них интереса к окружающим людям; на создание ситуаций, для проявления и развития речевых способностей детей, дальнейшее обогащение и совершенствование речевых средств общения.

Целью логопедической работы является формирование коммуникативных навыков, коррекция и развитие устной и письменной речи.

Основные задачи работы учителя-логопеда с детьми с РАС:

- стимуляция и развитие экспрессивных языковых способностей и импрессивной речи обучающихся с РАС;

- развитие умения вступать в коммуникативное взаимодействие с окружающими.

Форма коррекционно-развивающей работы: индивидуальные (групповые) логопедические занятия, которые проводятся в свободное от учебных занятий время. Продолжительность занятия двадцать – сорок минут.

Занятие логопеда состоит из этапов:

1. Ритуал приветствия.

2. Соотнесение себя и своей фотографии ребенком: «Кто пришел на занятие?».

3. Выставление карточек с фотографиями, соответствующих заданиям занятия «Что будем делать».

4. Выполнение заданий (артикуляционная и пальчиковая гимнастика; работа в альбоме или тетради по развитию лексико-грамматического строя речи; отработка коммуникативного навыка; дидактическая игра)

4. Поощрение.

5. Ритуал прощания.

На логопедические занятия приходят дети с разнообразным уровнем развития речи: от отсутствия речевого высказывания до развернутой речи, поэтому содержание каждого занятия зависит от уровня развития речи и владения коммуникативными навыками учащимися.

Коррекционно-развивающий курс логопедических занятий состоит из разделов:

1. Формирование и развитие структурных компонентов речи: развитие словаря, грамматического строя, звукового состава слова, развитие связной речи.

Каждое коррекционное занятие посвящено определенной лексической теме, которая интересна для ребенка: «Я и мое тело»; «Время (части суток)»; «Семья» и т.д. На занятиях логопед использует работу в альбоме для рисования. В рамках изучаемой темы обогащаем предметный, глагольный словарь: дети наклеивают фотографии, соотносят слово с картинкой, подписывают картинку. Составляют предложения и рассказы по сюжетным картинкам, касающиеся личного жизненного опыта ребенка.

Совместно с педагогом рисуют сюжетные картины на интересующие их темы: динозавры, живущие своей семьей в пещере (отрабатывается лексическая тема «Посуда»); поездка на автомобиле с мамой в продуктовый магазин (формируется навык ведения диалога в магазине с продавцом; понимание эмоций и чувств окружающих) и т.д.

2. Формирование и развитие коммуникативных навыков.

В зависимости от уровня развития данных навыков, работа ведется в следующих направлениях:

– формирование умений выражать просьбы/требования;

– формирование социальной ответной реакции;

– формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;

– формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы;

– формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них;

– формирование социального поведения;

– формирование диалоговых навыков. [2]

3. Развитие графомоторных навыков: обведение, штрихование, закрашивание предметов; проведение различных линий, рисование фигур.

4. Развитие подвижности органов артикуляционного аппарата, формирование правильного типа физиологического и речевого дыхания, направленной воздушной струи; мимической моторики, тонкой моторики пальцев рук; формирование пространственной ориентировки (ориентация на собственном теле, в пространстве комнаты, на листе бумаги).

Учителем – логопедом разработана и реализуется на групповых занятиях программа декоративно-прикладного творчества, направленная на формирование и развитие речи, коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра.

В процессе творческой деятельности у ребенка усиливается ощущение собственной личностной ценности, строятся индивидуальные социальные контакты, возникает чувство внутреннего контроля. На занятиях используются различные средства развития речи, где дети усваивают слова, обозначающие названия предметов; признаки предмета или его частей (по величине, цвету, форме); практические действия («провести», «согнуть», «соединить» и т.д.); пространственные отношения.

Программа предполагает изучение различных видов лепки, аппликации, поделок из бумаги. В работе с детьми используется:

- три вида лепки (предметная, сюжетная, декоративная),

- различные способы лепки и декорирования образца;

- работа с бумагой (аппликация, оригами, торцевание);

- работа с нитями (аппликация).

Каждое занятие состоит из теоретической части (объяснение нового материала с познавательным сообщением о предмете изготовления) и практическое выполнение задания с пошаговой наглядной инструкцией (изготовление поделки, ее оформление, отчет о проделанной работе).

В процессе работы используется альтернативная коммуникация: жесты, карточки PEKS, фотографии, рисунки, карточки-подсказки, чтобы снизить тревожность и облегчить общение ребенка с окружающими.

Наряду с развитием речи и коммуникативных навыков необходимо научить детей с РАС распознавать, выражать и использовать различные эмоциональные состояния, что является предпосылкой возможности словесного обозначения собственных переживаний. Этому служат групповые занятия театральной деятельностью, которые проводит учитель-логопед с детьми из ресурсных классов. Дети играют на сцене различных героев сказок, которые помогают им понять чувства и освоить способы выражения их эмоциональных состояний. В процессе репетиций и показа спектакля создается потребность в речевом общении: начать и закончить разговор, обратиться за помощью к сверстнику или взрослому, выразить свои чувства и оценить эмоции собеседника, установить глазной контакт и дистанцию при общении. Формируются коммуникативные навыки, происходит адаптация в незнакомой обстановке.

Используя различные технологии в логопедической работе, учитывая собственный интерес детей, обыгрывание заданий, постоянный комментарий всех действий, отсутствие принуждения - все это служит основой для формирования умений у детей пользоваться речью как средством коммуникации.

Литература

1. *Рудик О.С.* Коррекционная работа с аутичным ребенком: [кн. для педагогов: метод.пособие] /О.С. Рудник. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189с.

2. *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010. 87с.

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ПО ОПТИМИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ

Маршалкин Александр Павлович
кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», E-mail: marshalap@rambler.ru
Труфанова Галина Константиновна
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: ya.trufanova-galina@yandex.ru
Хлыстова Елена Викторовна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: duslem6704@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу проблемы организации работы психолога-консультанта с внутренней картиной болезни у детей как фактора, оказывающего влияние на формирование личности. Описана трехвекторная модель организации психокоррекционной работы с детьми и их ближайшим окружением. Сформулированы конкретные задачи психолога, нацеленные на преодоление или предупреждение деструктивной модели внутренней картины болезни у детей.

Ключевые слова: внутренняя картина болезни у детей, патогенное влияние, психокоррекционная работа.

Соматические заболевания в детском возрасте – тема мульти дисциплинарного обсуждения. С позиции психологических концепций актуальной проблемой является специфика субъективных переживаний болезни пациентом, которые включают когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий аспекты. В клинической психологии этот феномен, являясь предметом научного анализа уже не одно десятилетие (А. Гольдшейдер, А. Р. Лурия, В. М. Смирнов, Т. Н. Резникова, Е. В. Грамыко, Э. А. Соколова и др.), определяется как внутренняя картина болезни (ВКБ) [1,4]. Последнее время ВКБ исследуется в контексте детской психики. Этот интерес связан с признанием специалистами особой ее роли в формировании личности и особенностями проявления в контексте возрастных закономерностей (Д. Н. Исаев, Е. В. Свистунова и др.) [2,5].

В детском возрасте существенно повышается риск патогенного влияния деструктивной модели ВКБ на развитие всех компонентов психики. В результате чего происходит закрепление дезадаптивных моделей поведения, эгоцентри-

ческих, инфантильных черт. Развитие личности происходит по дисгармоническому или (и) по астено-невротическому типу. Формируется склонность к переживанию страха, тревоги, депрессивно-ипохондрических реакций [2,5].

В практической психологии очевидным является противоречие между необходимостью использования знаний и представлений об особенностях формирования ВКБ при соматических заболеваниях у детей и отсутствием разработанных механизмов влияния на этот процесс как одного из важнейших инструментов психологической коррекции.

Наиболее полно структура ВКБ в детском возрасте представлена Д.Н. Исаевым [2]. По мнению автора, до семи лет субъективное отражение болезни имеет диффузный характер, а до шестнадцати лет при описании болезненных симптомов у детей преобладают эмоциональные характеристики. Кроме того, как указывают исследователи, и само формирование ВКБ у детей отличается от этого процесса у взрослых, что обусловлено следующими факторами:

- дети долго не разделяют телесное и психическое;

- в дошкольном возрасте на ВКБ отражается недостаточный уровень сформированности «Я-концепции»;

- на любом возрастном этапе у детей содержание ВКБ определяет эмоциональный тип реагирования на соматические симптомы;

- важную роль в формировании ВКБ выполняют близкие взрослые. Незрелость процессов рефлексии в детском возрасте приводит к выраженной зависимости собственных представлений о болезни от эмоциональных и когнитивных реакций референтных лиц;

- существенное влияние на ВКБ оказывают сопутствующие психотравмирующие факторы, связанные с утратами: ограничения активности, разлука с родителями и т.д.

Эти проявления диктуют необходимость комплексного подхода к изучению ВКБ у детей и определению содержательного компонента модели психокоррекционного воздействия на нее.

Анализ немногочисленных исследований, посвященных этому вопросу, позволяет дифференцировать три наиболее значимых, на наш взгляд, вектора психокоррекционной работы психолога-консультанта: 1) формирование правильного представления о болезни и здоровье у детей с учетом их возрастных и интеллектуальных возможностей; 2) предупреждение и коррекция деструктивных эмоциональных реакций как компонента ВКБ; 3) работа с ближайшим окружением по преодолению негативных родительских установок, оказывающих патогенное влияние на личность болеющего ребенка.

Рассмотрим эти направления более подробно.

Для создания оптимального представления о болезни и ее причинах требуется способность к анализу воспринимаемых симптомов: общего дискомфорта, болевых ощущений, нарушенных функций органов, систем и др. Работа психолога-консультанта заключается в рефлексивной помощи, содействию правильной вербализации субъективных переживаний и впечатлений ребенка. Важно также формировать ориентир выздоровления и возвращения к активной деятельности как итог лечения. Необходимо предотвращать формирование негативных установок, таких как эффект «вторичной выгоды», выученная беспомощность, закрепление чувства вины. Последний феномен, опираясь на исследования E. Gellert (1978), описывает Д. Н. Исаев [2]. В ходе анализа высказываний болеющих детей, автор обнаружил, что 2/3 опрошенных в возрасте от 4 до 16 лет считают, что болезнь - результат нарушения или игнорирования правил поведения и осуждают себя за проступки, якобы вызывающие заболевание. Вышесказанное определяет наиболее значимые задачи, стоящие перед психологом-консультантом в рамках данного вектора психокоррекционной работы: во-первых, беседа о представлениях ребенка о болезни и выявление ошибочных взглядов и суждений; во-вторых, расширение вербального диапазона, характеризующего ВКБ, в соответствии с возрастом и уровнем интеллектуального развития ребенка; в третьих, выявление и купирование деструктивного чувства вины, как фактора невротизации детей; в четвертых, расширение представлений о позитивных моделях поведения людей во время болезни.

В качестве методов решения задач наиболее эффективными будут элементы проективного рисования, просмотр и обсуждение видеороликов, элементы семейных системных расстановок, использование программ песочной терапии.

Коррекция эмоциональных реакций, как второй вектор комплексной модели работы психолога-консультанта, должна учитывать два основополагающих фактора: первый фактор – преморбидный личностный фон, определяющий тип эмоционального реагирования, второй фактор – психотравмирующая угроза, которую предполагает болезнь.

Особенности проявлений таких уже сформировавшихся черт личности как гипертимность, невропатия, истероидность и др. определяет специфику типа эмоционального реагирования. В связи с этим появляется возможность прогнозирования и предупреждения различных патологических форм эмоционального отклика ребенка на болезнь: кататимное, паратимное, холотимное или эксплозивное реагирование.

При определении степени психотравматизации важно обращать внимание на следующие ситуации: угроза разлуки со значимыми социальными объектами (родители, друзья); угроза переживания боли, связанной с симптомами или медицинскими манипуляциями; угроза ограничения значимой активности (любимое занятие, спорт, развлечения).

Работа психолога-консультанта должна быть ориентирована на решение следующих задач: 1) диагностика и оценка личностных черт ребенка как предпосылок патологических эмоциональных реакций на болезнь; 2) определение преобладающих стратегий совладания со стрессом (копинг-стратегий) и формирование оптимальных; 3) десенсибилизация эмоционального напряжения через поведенческие технологии (в том числе релаксацию).

Решение этих задач возможно с использованием игровых и поведенческих технологий, катарсических арт-методов (неструктурированное рисование), беседы.

Третий вектор – коррекция родительских установок. Содействие в формировании оптимальных стратегий взаимодействия с часто болеющим ребенком.

Е. В. Свистунова характеризует три деструктивных типа родительских установок на болезнь ребенка: паническое бессилие, вытеснение, уход в болезнь [5]. В первом случае родители не оказывают эмоциональной поддержки и скорее сами становятся жертвами ситуации, проявляя реакции страха, беспомощности, что у ребенка формирует чувство незащищенности, обреченности и бессилия.

Во втором случае установка предполагает игнорирование болезни, стремление скрыть ее факт от окружающих, что препятствует формированию адекватной установки на выздоровление и у ребенка.

Третий вариант родительского отношения («уход в болезнь») можно характеризовать как формирование сверхценных образований, резкое ограничение других интересов, проявление гиперопеки как основного стиля воспитания, что способствует закреплению у ребенка инфантильных черт личности и невротического типа реагирования на любые изменения его самочувствия.

В последнее время исследователи (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева и др.) указывают на широкое распространение синдрома Мюнхаузена прокси (факсисиозное заболевание прокси), которое предполагает искусственное делегирование симптомов заболевания родителями ребенку [3]. Проявляется это как вынужденное, под влиянием родителей, симулирование ребенком плохого самочувствия или намеренное причинение ему родителями вреда с целью формирования идентифицируемых симптомов. Природа этой патологии еще недостаточно изучена. В практической работе, как подчеркивают специалисты, [3] достаточно тяжело дифференцировать реальное соматическое страдание и описанный синдром. Для диагностики важно отслеживать следующие критерии: исчезновение симптомов у ребенка, когда рядом нет матери; ее недовольство выводом об отсутствии патологии; чрезмерно заботливая мать, которая под надуманными предлогами отказывается оставить своего ребенка хотя бы ненадолго. Очевидно, что психолог-консультант не может точно диагностировать синдром Мюнхаузена прокси, но важно учитывать вероятность этого феномена в гипотетическом поле при определении содержания психокоррекционной работы.

Коррекция родительских установок в контексте работы психолога- кон-

сультанта предполагает решение следующих задач по ыыявлению риска неадекватного отношения родителей к заболеванию ребенка, формированию у родителей эффективных стратегий совладания со стрессом, оптимизации детско-родительских отношений, коммуникативных навыков взаимодействия с детьми в стрессовых ситуациях.

Эффективные психокоррекционные методы для решения этих задач – это арт-технологии, взаимодействие через информационные стенды, поведенческий тренинг с элементами психодинамической психотерапии.

Итак, проблема ВКБ в детском возрасте имеет междисциплинарный характер, что требует особого внимания к ней не только специалистов в области клинической, но и детской и специальной психологии. Комплексная трехвекторная модель психокоррекционной работы психолога-консультанта учитывает наиболее актуальные вопросы формирования деструктивных вариантов ВКБ и предполагает предупреждение их патогенного влияния на незрелую психику.

Литература:

1. *Громыко, Е.В.* Исторический аспект внутренней картины болезни (обзор литературы) / Е.В. Громыко, Э.А. Соколова // Проблемы здоровья и экологии. 2012. № 1. С. 37-44.
2. *Исаев Д.Н.* Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. СПб.: Речь, 2004. 384 с.
3. *Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.* Личность в мегаполисе. Психология и психотерапия психических нарушений. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. 288 с.
4. *Лурия Р.А.* Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977. 112 с.
5. *Свистунова Е.В.* Ребенок и болезнь: психологический аспект проблемы // Consilium medicum. Педиатрия. 2010. №3. С. 29–32.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТТЕРАПИИ

Мурзина Наталья Николаевна
педагог-психолог КУ ХМАО-Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г. Нижневартовск
E-mail: murzinapochta@mail.ru

Аннотация: в статье описывается опыт применения занятий по мульттерапии с детьми с расстройствами аутистического спектра. Дается методологическое обоснование использование инновационного метода арттерапии в вопросах развития и коррекции детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, развитие коммуникативных навыков, социализация, развитие и обучение детей с расстройствами аутистического спектра, деятельностный подход, культурно историческая концепция, эмпатия, механизм центрального связывания, развитие «модели психического другого».

Диагноз аутизм выставляется на основании присутствия у ребенка триады нарушений: нарушение коммуникации, нарушение социального взаимодействия, повторяющиеся или стереотипные формы поведения. Несомненно, все эти нарушения способствуют тому, что ребенок с трудом социализируется в обществе, или вовсе приводит детей к дизадаптации. Все дети с расстройствами аутистического спектра имеют разную степень тяжести нарушений, у одних могут быть не сформированы элементарные навыки общения (навык просьбы, умение отвечать на простые вопросы, обращаться за помощью, определять и сообщать о своем состоянии окружающим), другие могут сами вступать в контакт с незнакомыми, стремятся к общению со сверстниками. Но при этом у них тоже обнаруживаются те или иные трудности в восприятии социальных сигналов. Поэтому проблема социализации детей с расстройствами аутистического спектра является одной из самых актуальных на сегодняшний день.

В современной профессиональной литературе предложено много вариантов для решения задач связанных с социализацией детей с расстройствами аутистического спектра. Часто описанные методы коррекции носят формальный характер: это организованные педагогами игры, упражнения, игры с четкими инструкциями и т.д.

Предвосхищая тот факт, что детям в жизни часто придётся сталкиваться с ситуациями, в которых необходимо спонтанно выстраивать неформальные отношения, нужны такие формы занятий, на которых детям предоставлялась возможность спонтанно выстраивать отношения, учиться работать в команде для достижения общей цели, обсуждать вопросы и принимать совместное решение. Кроме того, очень важным фактором, определяющим успешность деятельности ребенка, является интерес детей и их личная заинтересованность в той деятельности, которая предложена педагогами на занятии.

Учитывая все эти проблемы, мы попытались найти такой вид деятельности, которая, во-первых вызывала бы у детей с расстройствами аутистического спектра неподдельный интерес. Во-вторых, занятия должны быть построены таким образом, чтоб педагоги могли создавать проблемные ситуации в естественной среде ребенка, и эти ситуации требовали бы от детей спонтанного выстраивания неформальных отношений, развитие коммуникативных навыков и навыков группового взаимодействия. Решение было найдено в организации занятий по мульттерапиии.

Мульттерапия – это инновационный метод арт-терапии. Создание мультфильмов совместно с детьми позволяет раскрыть творческие и совершенствовать познавательные способности ребенка. Кроме того, мультипликация - это коллективное творчество, не только развивающее творческие способности детей, но и улучшающее эмоциональное состояние, коммуникативные умения детей, что позволяет детям с расстройствами аутистического спектра осваивать такие поведенческие паттерны, которые способствуют их дальнейшей социализации.[3]

С методологической позиции, успешность мульттерапии, как коррекционно-развивающей деятельности можно объяснить тем, что мультипликация - это вид искусства, а значит часть культуры современного человеческого общества, которое требует от человека овладение определёнными знаками (паттерны поведения, речь, чтение, письмо, язык и т.д.). С точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготсткого роль знаковых систем и передачи этих средств, в процессе общения людей друг с другом, является важнейшим условием для развития высших психических функций. Л.С. Выготский писал: «Культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции, в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе его исторического развития и каким являются язык, письмо, система счисления и др.» [1].

На занятиях по мультерапии педагоги учат детей ставить цели, разбивать деятельность на отдельные компоненты, распределять обязанности, трудится в рамках назначенной деятельности, не выходя в зону ответственности других участников занятий. А также проводить мониторинг выполненной деятельности и сопоставлять результат с изначально поставленной целью.

Опираясь на постулаты деятельностного подхода в психологии, описанные в трудах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, о том, что «психика, сознание и деятельность едины», мы постарались создать проект, который предполагал соблюдение всех принципов данной психологической школы. В своих работах, С.Л. Рубинштейн пишет: «Субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Тем, что он делает, можно определить, что он есть; направлением его деятельности определять и формировать его самого» [1]. От того, как дети научаться взаимодействовать в командной работе, от понимания своей деятельности и личного отношения к ней, от уровня критичности оценки своего результата, во многом зависит успешное развитие его дальнейших коммуникативных умений и социализации в современном обществе.

А.Н. Леонтьев расширил принцип, предложенный С.Л. Рубинштейном, и дал описание структуры деятельности: деятельность, действия, операции, мотив, цель, задачи. Любая конкретная деятельность побуждается мотивом, и реализуется за счет выполнения каких-либо действий. Действия направлены на достижения конкретной цели, эта цель реализуется в определенных условиях, и с учетом этих условий, определяется как задача. Действия, выполняемые субъектом в определенных условиях, называются операциями и соотносятся с задачами [2]. Все структурные единицы деятельности подвижные. Учитывая. эти теоретические постулаты деятельностного подхода, в рамках коррекционно-развивающих занятий по мультерапия, создаются специальные условия для того, чтобы при осуществлении учебных задач происходил «сдвиг мотива на цель». Например, включая ребенка в группу детей посещающих занятия по мультерапии, мы ставим перед ним задачу, научится чему-то. Или сделать ка-

кое-то действие (слепить героя для сказки, подготовить фон и т.п.), успешное выполнение этого действия даст ребенку какое-то поощрение (похвала, или приз). Получение «приза» является мотивом. Но, в процессе создания мультфильма ребенок увлекается, и уже начинает сам придумывать сценарий к следующему мультику. Посвящает свой досуг изучению технологии создания мультфильмов, осваивает программы для монтажа и видеоредакции и т.д. Эта деятельность становится интересна ребенку сама по себе, а не ради получение каких-то наград и привилегий. Когда мы наблюдаем похожее явление можно говорить о том, что произошел «сдвиг мотива на цель».

Занятия по мультterапии позволяют решать ряд образовательных, коррекционных и развивающих задач. Мультterапия дает детям возможность развивать абстрактные формы мышления, анализировать художественное произведение, выделять в нем завязку, развязку, разбивать его на части, соотносить эти части с планом, составлять на основании плана сценарий. Это сложные виды деятельности, которые часто вызывают у детей с расстройствами аутистического спектра определённые трудности.

В коррекционном направлении, решаются задачи, отработки навыков просьбы, обращения, ведения диалога, правильного общения, коррекция собственного поведения в аффективно окрашенных ситуациях путем сопоставления себя и героев мультфильмов.

Развивающее направление решает задачи связанные с развитием у детей таких сфер психического отражения как эмпатия, механизм центрального связывания, развитие «модели психического другого», развитие коммуникативных умений, развитие восприятия, мышления, памяти и т.д.

У детей с расстройствами аутистического спектра отсутствуют или слабо развиты, такие важные для их социализации механизмы формирования социального поведения как «модель психического», эмпатия, механизм центрального связывания, социальная интуиция и способность к адаптивному социальному поведению.

Обладать моделью психического, означает быть способным воспринимать и анализировать как собственные переживания и намерения, так и переживания и намерения других людей, что позволяет объяснить и прогнозировать их поведение. Данное качество слабо развито у детей с аутизмом. Развивать модель психического можно путем проигрывания определённых ситуаций, рефлексии или обсуждения художественных историй и произведений. В процессе создания мультфильма, детям приходится продумывать действия и эмоции героев, размышлять о своих впечатлениях, о героях, при составлении сценария делать предположения как могут развиваться события дальше, и отчего зависят те или иные действия персонажа. Таким образом, мульттерапия позволяет развивать «модель психического» у детей с расстройствами аутистического спектра.

Развитие эмпатии, позволит детям с расстройствами аутистического спектра, по внешним, иногда едва заметным признакам, правильно воспринимать состояние другого человека. Обладание навыком понимания социальной ситуации, позволяет предугадывать события в повседневной жизни. Механизм центрального связывания позволяет, получая информацию по различным каналам восприятия соединять ее в единое представление о происходящем, и по отдельным деталям, быстро оценить ситуацию в целом.

Решение этих проблем нашлось в мульттерапии. Мульттерапия основывается на том, что реализация творческого потенциала личности дает мощный ресурс, который помогает справиться с проблемами, скомпенсировать недостатки, преодолеть тревоги и страхи. Поэтому мульттерапия имеет явные преимущества.

1. Решает проблему мотивации детей. Мультфильмы с ранних лет становятся для ребенка дверью в мир культуры, ценностей и смыслов, художественных образов, символов. Участие в создании мультфильма, включение результатов его деятельности в общий контекст повышает самооценку ребенка, его значимость, вызывает ощущение сопричастности к чему-то важному и интересному.

2. Мульттерапия включает в себя занятия различными видами творческой деятельности: изобразительным искусством в различных формах (живопись, графика, фотография, скульптура), литература, музыка. Что позволяет познакомиться с разными видами искусства и обучиться различным техникам, при этом, не посещая художественные, музыкальные и другие узкоспециализированные школы, и, в тоже время, имея возможность не ограничивать себя в выборе чего-то одного.

3. Мульттерапия обладает феноменом оживления персонажей. Анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребенком как чудо, и вызывает неподдельный восторг, как у детей, так и у взрослых, делающие первые шаги в анимации.

4. Особую важность имеет достаточно быстрое получение готового продукта – мультфильма. Собственный рисунок, который кажется ребенку некрасивым, при появлении его на экране, включенным в общий контекст, начинает восприниматься ребенком совсем по-другому [3].

Просмотр и обсуждение мультфильма дает возможность ребенку осознать себя автором. Благодаря всему этому, складываются такие условия, при которых каждый ребенок переживает успех, самостоятельно справляясь с встречающимися трудностями на пути создания мультфильма. В целом происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к саморегуляции чувств и поведения, и что немало важно - развивается творческая активность. Рефлексия и обсуждение персонажей, их поступков помогает развивать механизмы социального поведения.

Образовательное направление представлено задачами, связанными с выполнением практической деятельности, создание продуктов творчества, умения пользоваться различными инструментами и материалами, формирование представлений о мультипликационном творчестве, умения организовать свое рабочее место, знания о правилах безопасности и т.д. Кроме того, на занятиях по мульттерапии детям приходится работать с различными цифровыми устройствами (компьютер, планшет, фотоаппарат, видеокамера), и с помощью их созда-

вать некий медийный продукт, что сильно вдохновляет детей и вызывает познавательный интерес.

Работа над каждым мультфильмом происходит в несколько этапов. Первый этап, это создания сценария. Сценарий может быть создан на основе уже готового художественного произведения или же дети придумывают его сами. Создав сценарий, создается алгоритм создания мультфильма, назначаются ответственные лица за выполнения того или иного вида работы (каждый ребенок знает, какую деятельность и на каком этапе работы он будет выполнять). Затем создаются раскадровка, персонажи, фон, окружающие персонажей атрибуты. И заключительный этап, съемка, монтаж мультфильма. Важной частью работы считается презентация готовых продуктов в школе для учителей, родителей и других учеников.

Занятия по мульттерапии позволяют нивелировать различные кризисные состояния у детей, заниматься творчеством, достигать назначенной цели и получать удовольствие от результата, развивать волевые качества. Занимаясь с другими детьми и работая вместе над коллективным творчеством, развивают чувство команды, общности, осознают себя частью группы, достигают общих целей, дети учатся преодолевать трудности, уважительно относится друг к другу, дружить - все это способствует успешной социализации детей.

Литература

1. *Нуркова В.В, Березанская Н.Б.* Общая психология: учебник для вузов. М.: Юрайт-Издат, 2006. С. 71-74
2. Общая психология: в 7 томах. / Под редакцией Б.С. Братуся Том 1.
3. *Саутенко К.А., Филимонова Е.В.* Программа по мульттерапии http://multtherapy.ru/school/education/
4. *Соколова Е.Е.* Введение в психологию: Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: «Издательский центр «Академия», 2005. С. 175 – 178.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Олешкова Елена Александровна
учитель-дефектолог МАДОУ детский сад № 8 г. Сыктывкар
E-mail: lenaolehkova@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра, раскрываются особенности начальной коррекционной работы.

Ключевые слова: ребёнок с расстройством аутистического спектра (РАС), начальная коррекционная работа, установление контакта, сенсорные игры, предметно-пространственная среда.

Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своём собственном мире [2].

В настоящее время становится всё более понятным, что детский аутизм является не только проблемой детского возраста. Трудности коммуникации и социальной адаптации меняют форму, но не исчезают с годами.

С каждым годом число детей, страдающих аутизмом увеличивается в геометрической прогрессии. К сожалению, не всегда вовремя таких детей видят педиатры и сами родители. Проходит некоторое время, прежде чем ставится правильный диагноз и начинается лечение, и коррекционная работа [1].

Загадочный синдром ставит аутичных детей совершенно в особый ряд. Специалисты, начинающие работать с аутичным ребенком, сталкиваются с множеством трудностей. Так произошло, когда на базе нашего дошкольного образовательного учреждения была открыта группа для детей с расстройством аутистического спектра.

Мы столкнулись с проблемами налаживания контакта с детьми и все признанные эффективные приемы обучения оказались неподходящими. Оказалось, что работа с аутичным ребенком требует совершенно особого подхода: построение коррекционных занятий с ним, особенно в самом начале работы, отличается от занятий с детьми, имеющими другие нарушения развития.

Перед тем, как начать работу с ребёнком с расстройством аутистического спектра следует выделить ряд важных положений:

– на этапе налаживания контакта нужно быть чутким к реакциям ребёнка, действовать в зависимости от ситуации, желаний и настроения ребёнка;

– все, что происходит на занятии, должно сопровождаться эмоциональным комментарием, в ходе которого взрослый проговаривает все действия и ситуации;

– если ребёнок вышел из состояния равновесия, педагогу следует сохранять спокойствие, не ругать, а понять, что ребёнок хочет в данный момент и постараться помочь ему выйти из состояния дискомфорта [2].

В начале работы необходимо познакомиться: просто быть рядом на некотором расстоянии от ребенка. Если ребёнок не отворачивался от нас, это уже хорошо.

Когда ребенок привыкнет к нашему присутствию, мы осторожно пробовали подключиться к его играм, причем делали это ненавязчиво (подали ему необходимую деталь), тем самым обращали его внимание на своё присутствие.

Мы не торопились вступать во взаимодействие. Наша цель - дать ребенку понять, что мы не помешаем ему играть, а наоборот, от нас может быть польза. На этом этапе все наши усилия должны быть направлены на то, чтобы завоевать доверие ребенка.

Ситуация, когда педагог приходит, а ребенок в это время занят своей стереотипной игрой и не обращает на его приход никакого внимания, является обычной в начале занятий с аутичным ребенком. Но если действовать терпеливо и настойчиво, обязательно наступит момент, когда ребенок доверится вам, вы станете для него тем человеком, от которого он будет ждать понимания и помощи. И однажды примет наше предложение поиграть немножко по-другому [2].

Для налаживания эмоционального контакта с такими детьми особое место занимают сенсорные игры (те игры, которые дают ребёнку новые чувственные ощущения – зрительные, слуховые, тактильные, двигательные и вкусовые) [3].

Как только мы установили контакт с детьми, пришло время перейти к следующему этапу в работе с детьми с РАС – к этапу введения сенсорных игр:

– игры с красками;

– игры с водой;

– игры со светом и тенями;

– игры со льдом;

– мыльные пузыри;

– игры с крупами;

– игры с пластическими материалами (пластилином, тестом, глиной);

– игры со звуками;

– игры с движениями и тактильными ощущениями (Тормошение, «догоню – догоню»).

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра направлено на облегчение социально – бытовой адаптации с помощью зрительной организации внешней среды. Поэтому в нашей группе мы пытаемся создать специальные условия и организовать предметно – пространственную среду где ребёнку будет комфортно.

В нашей группе создан специальный режим, который предполагает посещение детского учреждения детьми в две смены. Дети первой смены с 7.00 и до 13.00, дети второй смены с 10.00 и до 15.00. С 10 00 и до 13.00 дети первой и второй смен находятся в саду вместе. В это время проводятся совместная прогулка, возвращение детей с прогулки, раздевание, проводятся занятия со всей группой детей, обед, т.е. происходит процесс социализации. В то же время для снятия эмоционального перенасыщения и напряжения дети не находятся вместе весь период в детском саду.

В раздевалке расположено магнитное визуальное расписание видов деятельности в течение дня, которые посетить каждый конкретный ребёнок в группе. Сверху названия видов деятельности (занятия с дефектологом / логопедом, продуктивная деятельность, бассейн, музыка, физическая культура), слева фотографии детей с их именами. Родители совместно с детьми утром, приходя в детский сад заполняют режим дня для своего ребёнка, прикрепляя магниты на

пересечении фотографии ребёнка с видами деятельности, которые будут в этот день.



На двери в раздевалке организовано место для размещения фотографий детей, которые сегодня пришли в детский сад и педагогов, которые сегодня с детьми работают.

В группе отведено место для размещения визуального расписания видов деятельности в течение дня. По данному расписанию дети видят, что было, что будет и что следует дальше. Красная стрелочка показывает на картинку, что происходит в данный момент.



Визуальные картинки мы используем и при одевании и раздевании. У каждого ребёнка на шкафчике висят карточки с изображением одежды и надписью с её названием, в порядке одевания. Так же визуальное расписание при посещении туалета и мытья рук.





В группе вся мебель и обстановка, говорит сама за себя. Здесь сосредоточено множество мест для комфортного уединения, мягкие мешки, модули, гамак. Одна из стен группы представлена в виде аллеи из разных по цвету, величине и на ощупь мешочками, наполненных разнообразным материалом: крупами, бумагой, шариками, и т.д. Напротив этой стены из мешочков расположен уголок для театра, закрытый полукругом из атласных ленточек разных по цвету.









Игрушки в группе и кабинете специалистов расположены в прозрачных контейнерах. Дети видят их содержимое, берут необходимую для них коробочку, и обращаются к педагогам группы (взглядом, жестами, словами), тем самым вступают с нами в контакт.

Таким образом, организация специальной среды даёт положительный результат в развитии детей с расстройством аутистического спектра.

Литература

1. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.* Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф сервис. 2003. 232с.
2. *Никольская, О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, М.М. Либлинг; ред. А.Г. Яковлев. М. : Теревинф, 1997. 227 с.
3. *Янушко Е.А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004. 136 с.

ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО ИХ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Орехова Ирина Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНЭБ, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
E-mail: orehovail@cspu.ru
Тюмасева Зоя Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНЭБ, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: zit@cspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности эколого-валеологического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья для формирования у них чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений с окружающей природой и самим собой. Представлены методы формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников.

Ключевые слова: эколого-валеология, эколого-валеологическое воспитание, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, глубинные технологии.

Воспитывать – значит

возвышать ум и характер, значит вести к вершинам.

А. Моруа

Современные проблемы дошкольной педагогики обусловлены требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где одной из основных задач является охрана и укрепление физического и психического здоровья, а также безопасность жизнедеятельности. Кроме того, особое внимание уделяется социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 2].

Наши исследования показали, что первостепенное значение приобретает теоретическое и научно-методическое обеспечение процесса формирования рациональных взаимоотношений дошкольников с окружающим миром (природой, родными и близкими людьми, сверстниками, другими взрослыми) и, конечно же, самим собой. А такие взаимоотношения являются предметом эколого-валеологии и эколого-валеологического образования и воспитания [3; [4]].

Эколого-валеологическое воспитание, реализуемое в системе современного дошкольного образования, направлено прежде всего на решение актуальной задачи комплексного оздоровления подрастающего поколения. Заметим, что понятие «оздоровление» (прибавление здоровья) мы понимаем как расширение адаптационных (морфофизиологических, функциональных) резервов организма ребенка, которые обеспечивают повышение его сопротивляемости к негативным воздействиям окружающей среды и способствуют формированию здоровой, гармонично развитой личности.

Решить обозначенную выше проблему можно, если создать в дошкольных образовательных организациях благоприятные условия для формирования активной, творческой, социализированной личности, чтобы она обладала экологическим сознанием, сформированной потребностью в здоровье. Поэтому перед системой отечественного дошкольного образования на протяжении многих лет остается актуальной проблема воспитания ребенка, способного в дальнейшей жизни выстраивать рациональные взаимоотношения с другим человеком, социальными группами (обществом), природой и самим собой. На наш взгляд, прежде всего, это касается тех, кто имеет особые образовательные потребности вследствие ограниченных возможностей своего здоровья.

Направление трансформации российского дошкольного образования, обусловленное реализацией эколого-валеологического воспитания, является приоритетной педагогической деятельностью, так как:

– данный вид воспитания необходимо рассматривать как систематизирующий фактор целенаправленного развития личности ребенка дошкольного возраста;

– формирование и развитие у дошкольника чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений с окружающим миром и самим собой обусловливается его потребностью быть благополучным в окружающем мире;

– готовность каждого педагога и педагогического коллектива дошкольной образовательной организации в целом должна формироваться на основе глубинного понимания сущности дошкольного возраста, что обеспечивает педагогическая антропология [6].

Технология эколого-валеологического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выстраивается на основе принципов гуманизма, культуротворчества, природосообразности воспитания, базирующегося на знании особенностей валеологической типологизации онтогенеза человека и проблем индивидуального развития такого ребенка. Особенностью такой технологии является создание среды, в условиях которой в форме игры дошкольник осваивает живой опыт бытия. Личность ребенка при этом рассматривается как неразрывное целое биологического и психического, социального и духовного, сознания и самосознания.

Прогресс развития общества обеспечивается здоровым поколением, людьми психически и физически здоровыми, способными в дальнейшем к саморазвитию, имеющими общечеловеческие устремления, ценностные ориентации, социальные эталоны жизни, позитивно реализующие себя в обществе. Однако, наша жизнь такова, что наблюдается устойчивая тенденция рождения детей с ограниченными возможностями в здоровье. Такие дети имеют определенные трудности в обучении и поведении, обусловленные особенностями физического развития, а также психофизиологическими особенностями созревания высших психических функций [1].

Эколого-валеологическое воспитание детей в условиях дошкольных образовательных организаций предполагает:

– воспитание у них субъект-субъектных взаимоотношений с окружающей природной средой на основе формирования экологических представлений о ней, доступных для ребенка дошкольного возраста;

– развитие нравственно-эстетических чувств и эмоционально-ценност-ного отношения к природе, способствующих формированию навыков осознанно-ответственного отношения к ней в повседневной жизни ребенка и рационального природопользования в дальнейшем;

– становлению гуманистических взаимоотношений с другими людьми, социальными группами и обществом в целом, что создает ощущение душевного комфорта и безопасности;

– формированию и развитию у ребенка эмоционального отношения к здоровью, основанного на позитивных интересах и потребностях, на стремлении к совершенствованию личного здоровья и бережному отношению к здоровью окружающих его людей.

Решать обозначенные выше задачи в процессе дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посредством только передачи знаний, что в конечном итоге все равно не приводит к экологической образованности, невозможно. Для таких детей, чаще всего, характерны трудности в восприятии предметов окружающего мира. В этой связи большую значимость приобретает выбор форм и методов эколого-валеологи-ческого воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ребенок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, тянется к красивому, яркому, испытывает радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Все это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому (природе, окружающим людям, самому себе) [5]. Таким образом, педагогам дошкольных образовательных организаций необходимо использовать технологии, которые З.И. Тюмасева называет глубинными, так как они основываются на глубоком, или глубинном понимании биологических, физиологических и психологических особенностей подрастающего человека – на каждом этапе его развития. Глу-

бинные технологии обращаются прежде всего к подсознанию, а затем уже через него к сознанию ребенка [7, с. 67].

Формами, которые может использовать педагог (воспитатель) в условиях дошкольной образовательной организации для осуществления эколого-валеологического воспитания, могут быть:

– «воспитательное событие»: обучающие занятия, беседы, экскурсии, прогулки и т.д. В качестве примера можно привести экскурсию «Знакомство с деревьями зимой», дающую общее представление о том состоянии, в котором растения находятся в зимнее время. Или прогулка по участку, принадлежащему дошкольной организации, с выходом за ее пределы. На такой прогулке осуществляется ознакомление детей с природой в повседневной жизни и ее сезонными изменениями, организуются игры природным материалом и т.д. В результате у детей накапливается чувственный опыт, воспитывается любознательность, наблюдательность, развивается мышление, воображение;

– «правильное дело»: это коллективная детская работа, которая осуществляется на пользу и радость кому-либо, в том числе и самому себе.

– коллективная или индивидуальная игра, в ходе которой проигрывается воображаемая или реальная деятельность ребенка, направленная на формирование у него познавательных, чувственно-эстетических отношений и рационально-потребительских взаимоотношений дошкольника с окружающим миром и самим собой. К таким играм могут относиться различные виды игр: подвижные («Наседка с цыплятами», «Мыши и кот», «У медведя во бору», «Зима», «Осень), театрализованные – режиссерские (настольный театр игрушек, картинок, книжка-стенд, теневой театр и т.д.) и игры-драмы (с куклами би-ба-бо, импровизации).

К основным методам формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников можно отнести;

– методы устного преподнесения необходимой информации: беседа, обсуждение примера из повседневной жизни и предмета или явления окружающей природы, проведение целенаправленной экскурсии и т.д.;

– практико-действенные методы;

– оценочно-побудительные методы: подаренная игрушка или ее образ, лакомство, фишка, флажок, звездочка, наклейка и т.д., словесное поощрение;

– методы стимулирования детского интереса к эколого-валеологичес-кой деятельности: создание ситуации достижения успеха;

– методы мотивации на выполнение обязанностей и позитивного поведения: разъяснение цели при поручении; выдвижение правил и убеждение необходимости их выполнения; метод примера, осуждение, порицание, наказание.

К основным коррекционным методам, используемым педагогами дошкольных образовательных организаций, позволяющим создавать у ребенка с ограниченными возможностями здоровья чувство эмоционального комфорта, благополучия и защищенности, что особенно важно в процессе эколого-валеологического воспитания, относятся:

– сенсорные игры: игры на зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное, вкусовое восприятие, а также двигательное действие; такие игры, дающие чувственно-эмоциональную информацию, обеспечивают установление доверительных отношений в системе «педагог (воспитатель) – ребенок»;

– игры-стереотипы – основа взаимодействия с ребенком-аутистом; такие игры дают возможность переключить внимание ребенка, если его поведение выходит из-под контроля, сохраняют эмоциональное состояние комфорта;

– игры, оказывающие терапевтическое воздействие, снимающие внутреннее напряжение, позволяющие ребенку выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые детские страхи, таким образом стимулировать ребенка к контролю над собственным поведением;

– игры «Рисуем вместе»: позволяют создавать ситуации для проявления активности ребенка в процессе познания им окружающего мира и самого себя;

– игры «Глобальное чтение, восприятие»: опираются на особенности непроизвольного внимания дошкольника, когда ему трудно воспринимать фрагмент-информацию, а легче моментально запоминать, то есть сфотографировать то, что находится в поле его зрения;

– музыкотерапия способствует снятию психомоторного напряжения и эмоциональных зажимов у детей;

– использование сенсорной комнаты психологической разгрузки, которая обеспечивает быстрое установление эмоционально положительного контакта между ребенком с ограниченными возможностями здоровья и педагогом (воспитателем), что повышает уровень доверия ребенка к нему и настраивает его на эффективную и результативную работу;

– оптимизация двигательного режима: применение дополнительных динамических пауз во время и между занятиями, так как физическая активность считается универсальным адаптогеном, она тренирует наибольшее количество органов и систем растущего организма.

Таким образом, эколого-валеологическое воспитание обладает огромным потенциалом в формировании и развитии у дошкольников позитивной, устойчивой ориентации на сохранение, укрепление здоровья как необходимого условия качества жизни и устойчивого их развития в современном мире.

Литература

1. Деревцова В.Т. Особенности инклюзивного образования в дошкольном отделении образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференция с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии КГУ им. К.Э.Циолковского, 23-25 мая 2013 года, г. Калуга. Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э Циолковского, 2013. С. 199–202.

2. Орехова И.Л., Шурупова М.В. Педагогическая система здоровьесберегающей деятельности коррекционной образовательной организации: управленческий аспект: монографии. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. 174 с.

3. Пономарева Л.И. Эколого-валеология: исторические предпосылки, научные и образовательные проблемы, методология: монография. СПб.: ЦНИТ «АСТЕРИОН», 2008. 270 с.

4. Тюмасева З.И. Орехова И.Л. Экологические аспекты здоровья как основа эколого-валеологического образования будущих педагогов // Вестник ВЭГУ, 2017. № 6 (92). С. 92–103.

5. Тюмасева З.И., Артеменко Б.А. Формирование осознанно-правильного отношения дошкольников к миру природы через методику «Глубинная экология // Фундаментальная и прикладная наука. Научный журнал молодых ученых ЮУрГГПУ, Челябинск. № 1 (5). С. 79–82.

6. Тюмасева З.И., Кушнина Е.Г. Дорога в страну чудес. Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области: учеб. пос. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 158 с.

7. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрай Е.Б. Приоритеты дошкольного образования: культура, экология и здоровье: монография. Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2017. 149 с.

ОБУЧАЮЩИЕСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ: ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Плеханова Евгения Юрьевна
учитель-логопед, Казенное учреждение ХМАО-Югры
«Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа», г. Нижневартовск
E-mail: masilek2008@mail.ru

Аннотация: в статье в контексте проблемы коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью и тяжёлыми множественными нарушениями развития обозначены особенности и специфика логопедического сопровождения детей, выделенной категории, приводится пример логопедического сопровождения обучающегося по варианту 3.4 согласно ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), специальная индивидуальная программа развития (СИПР), логопедическое сопровождение, резервные возможности ребёнка, факторы риска.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития занимают особое место среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Они представляют собой разнородную группу. Как правило, это обучающиеся с выраженными нарушениями интеллектуального развития: умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью. Психическое и интеллектуальное недоразвитие сочетается с другими системными или локальными нарушения: нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы. Тяжелые множественные нарушения развития представляют собой не просто сумму двух и более нарушений развития, а качественно новую структуру дефекта, отличающуюся от структуры каждого нарушения входящего в комплекс тяжелых множественных нарушений развития (ТМНР) [3].

Обучение детей данной категории по программам общеобразовательной коррекционной школы затруднено или не эффективно, т.к. множественные нарушения не могут быть учтены рамками специальных образовательных программ, рассчитанных на какое-то одно из имеющихся нарушений. Вместе с тем, право каждого человека на образование требует создания условий для обучения всех детей, включая лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Это право не зависит от его психофизического состояния.

Именно особенности и своеобразие психофизического развития детей с такими нарушениями определяют специфику их образовательных потребностей.

Особые образовательные потребности детей с ТМНР требуют создания для них специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Результатом освоения такой программы является приобретение различных жизненных и социальных компетенций, которые позволяют ребенку стать максимально независимым и самостоятельным в решении повседневных задач, включиться в социальную жизнь на доступном для обучающегося уровне. Реализация специальной индивидуальной программы развития обучающегося с множественными нарушениями развития осуществляется комплексно, всеми участниками образовательного и коррекционного процесса: учителями, специалистами сопровождения – учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог [9].

Важным является определение всех имеющихся у обучающихся проблем в развитии. У обучающихся с ТМНР наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления, физического развития отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического [1].

Логопедическое сопровождение, входящее в систему комплексного психолого - педагогического сопровождения, необходимо для полноценной компенсации и социализации умственно отсталых детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Логопедическое сопровождение направлено на: создание благоприятного климата для развития у обучающихся коммуникативных навыков; умение пользоваться речью как средством коммуникации с использованием любых доступных речевых средств общения (вербальных и невербальных) в различных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми; воспитание у них интереса к окружающим людям; создание ситуаций, позволяющих ребёнку проявить и развить свои способности.

У обучающихся с ментальными нарушениями и ТМНР нарушения речи носят стойкий характер и негативно влияют на всю психофизиологию ребенка, затрудняя общение с окружающими, препятствуя формированию познавательных процессов, обучению, воспитанию и социальной адаптации. Степень недо-

развития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. По уровню сформированности речи выделяются дети с отсутствием речи, со звукокомплексами, с потоком бессмысленных штампованных фраз с сохранением ранее услышанных интонаций, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием фраз. При этом речь невнятная, косноязычная, малораспространенная, изобилует аграмматизмами [4].

Компонент сенсорного недоразвития присутствует у всех детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотнесение слова и предмета, слова и действия. Одни воспринимают речь окружающих в виде коротких фраз и инструкций. Более длинную фразу, инструкцию, требующую пространственного восприятия, не понимают и не реагируют адекватно. Другие воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, но у них также отмечается недостаточное восприятие более сложных речевых конструкций и текста. Они быстро устают и отвлекаются [1], [2].

У данной категории детей затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи.

При обучении детей с умственной отсталостью и ТМНР логопедическое сопровождение осуществляется с момента поступления ребенка в школу, это важно для развития его коммуникативных навыков и преодоления речевого нарушения, что обеспечивает полноту личностных социальных контактов.

Реализация программы логопедического сопровождения происходит поэтапно, по мере расширения возможностей обучающегося. Основными задачами логопедического сопровождения обучающегося выделенной категории являются [7], [8]:

1. Создание условий для возникновения речевой активности детей и использования усвоенного речевого материала в повседневной жизни, на занятиях, в самообслуживании.

2. Учить понимать обращенную речь и использовать доступные знаковые системы (собственная речь, жесты) для реализации в играх, в быту, для сообщения информации о своём состоянии, выражении просьб и др.

3. Формировать предпосылки развития речи на основе ознакомления с окружающей действительностью: соотносить предметы, явления, действия с их словесным обозначением.

4. Учить поддерживать контакт (зрительный, тактильный) с говорящим, реагировать на обращение к нему речь.

5. Привлекать внимание к эмоциональным состояниям человека, учить понимать и выполнять простейшие словесные инструкции.

6. Формировать у детей невербальные формы коммуникации; развивать способность выражать свое настроение и потребности с помощью доступных пантомимических, мимических и других средств.

7. Обучать адекватным реакциям и действиям на обращение знакомых людей (подойти, улыбнуться, помахать рукой и др.)

8. Развивать звуковую культуру речи, слуховое внимание и восприятие, общие речевые навыки (дыхание, артикуляция).

В индивидуальной программе логопедического сопровождения обучающегося с ментальными нарушениями и ТМНР обязательным является определение резервных возможностей ребенка и факторов риска, которые могут значительно повлиять на успех коррекционно-развивающей работы. Так, например, к резервным возможностям можно отнести эмоциональную отзывчивость на рифмованные тексты и музыкальные произведения, усидчивость ребенка; к «факторам риска» - повышенная готовность к реакциям тревоги, агрессии, в том числе самоагрессии, эмоциональная нестабильность, повышенный порог отвлекаемости и эмоциональной пресыщенности, проявляющихся в виде аутостимулирующих действиях (навязчивые движения).

Логопедическое сопровождение детей выделенной группы осуществляется через практические, словесные, игровые методы обучения. У таких детей при общих нарушениях развития наблюдается достаточно широкий спектр наруше-

ний коммуникативного взаимодействия, в связи с чем, используется метод облегчённой коммуникации, где альтернативная связь включает любую используемую стратегию коммуникации при отсутствии у ребенка собственной устной речи.

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа учителя-логопеда учитывает основные общедидактические принципы (учёт зоны ближайшего и актуального развития, доступность и др.), а также принципы коррекционно-развивающего обучения: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; принцип взаимосвязи коррекции и компенсации; принцип субъективности и др.

Сложным, но интересным процессом является логопедическое сопровождение слепых обучающихся, имеющих тяжелые множественные нарушения развития. Для наглядного примера логопедического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью и ТМНР предлагаю рассмотреть особенности и содержание логопедического сопровождения обучающейся 3 класса, вариант программы по ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ – 3.4.

Краткая характеристика обучающейся: тяжелая степень УО, двухсторонняя тугоухость 3-4 степени (носит слуховые аппараты), слепота (врожденный порок). Девочке 10 лет, на собственное имя не реагирует, не реагирует на окружающих, проявляет самоагрессию (кусает себя, бьет по голове), навыки самообслуживания не сформированы, речевые звуки не произносит, моторика нарушена, пространственная (сенсорная) дискоординация.

Реализация индивидуальной программы логопедического сопровождения возможна лишь при соблюдении особых условий, которые определены ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ: для передвижения по коридору, учебное пространство, специальное оборудование (в данном случае, индивидуальные слуховые аппараты, учебная парта, регулируемая по росту ребенка и по наклону столешницы, рельефные картинки, реальные предметы – кукла, кубики, объемные геометрические фигуры и т.д.) .

Логопедическая работа в форме специально организованных индивидуальных занятий продолжительностью 20 минут, кратность занятий – 6 раз в неделю.

Содержание логопедического сопровождения обучающегося по ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ вариант 3.4 имеет свою специфику:

– систематичность проведения занятий, комплексность воздействия (воздействие осуществляется на весь комплекс речевых и неречевых нарушений); эмоциональный фон совместной деятельности - на занятиях присутствует эмоционально – комфортная психологическая обстановка;

– опора на разные модальности (слуховую, обонятельную, вкусовую, осязательную, моторную). Коррекционно-развивающая работа осуществляется с максимальным использованием различных анализаторов, с учетом индивидуальных особенностей развития межанализаторных связей, психомоторных особенностей через использование максимальной и разнообразной предметной реальной наглядности, создание специальной среды для стимулирования речи;

– коррекция нарушений зависит от общего моторного развития и тонкой ручной моторики. В занятия включаются упражнения тонких движений рук, задания по оречевлению действий, элементы логопедической ритмики, фоноритмики, применение элементов Су-джок терапии;

– поэтапное формирование умственных действий (по П.Я. Гальперину), при котором работа над каждым типом задания проводится в определенной последовательности;

– учет зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), при котором выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны логопеда;

– концентричность материала, частая повторяемость логопедических упражнений с включением элементов новизны по содержанию и по форме; доступность материала; постоянное использование полученных навыков в разных ситуациях;

– частая смена видов деятельности, переключения ребенка с одной формы работы на другую; тщательная дозировка заданий, сниженный темп работы и более длительные сроки;

– сочетания четкого планирования занятия с гибкостью его проведения – отдельные части занятия можно сократить или расширить, что-то отложить до следующего занятия или ввести новый, незапланированный ранее, элемент.

Реализация содержания программы включает три взаимосвязанных этапа, каждый из которых решает определенные задачи. Задачи носят концентрический характер, каждый последующий этап предполагает усложнение содержания этих же задач с добавлением новых.

1 этап - активизация речевого подражания;

2 этап - формирование первых форм слов, звукоподражание;

3 этап - формирование двухсловной фразы.

Календарно-тематическое планирование разрабатывается исходя из задач этапа с указанием конкретных приёмов, упражнений, используемых для решения задач индивидуального коррекционного занятия.

Эффективность реализации индивидуальной программы «Развитие устной речи» определяется соответствием достижений обучающегося с планируемыми результатами освоения настоящей программы.

В ходе освоения обучающимся коррекционно-развивающей программы специалист сопровождения проводит систематический мониторинг успешности освоения того или иного раздела программы, анализирует результаты (в том числе, промежуточные). В случае, если эффект от коррекционной деятельности отличается от планируемых (в том числе, промежуточных) результатов, специалист вносит корректировки в содержание любого из этапов работы, в содержание и комплекс используемых приемов, развивающих игровых, обучающих упражнений коррекционно-развивающего занятия.

По реализации индивидуальной программы логопедического сопровождения специалист оценивает достижения ребенка согласно уровневым показате-

лям освоения программы и делает вывод об эффективности разработанной и реализованной программы коррекционно-развивающей работы.

Итогом образования ребёнка с умственной отсталостью и с ТМНР является приобретение различных жизненных и социальных компетенций, которые позволяют ему стать максимально независимым и самостоятельным в решении повседневных задач, включиться в социальную жизнь на доступном для него уровне.

Литература

1. *Вайзман Н.П.* Психомоторика умственно отсталых детей. М., 1997
2. Введение в изучение психологии умственно отсталого ребенка.-Свердловск, 1975.
3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Владос, 2007.
4. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: методические рекомендации. М.: Просвещение, 2010.
5. *Исаева Т.Н., Багаева Г.Н.* Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью. М.: Просвещение, 1993.
6. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя речи у школьников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001.
7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1-4 классы / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Просвещение, 2010.
8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида / под ред. Л.И. Плаксиной. М.: Просвещение, 1994.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Приказ Минобрнауки от 19.12.2014 №1598«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Рожкова Виктория Андреевна

магистрант 2 курса БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут. E-mail: arbat-vikki@mail.ru

Кожанова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогического и специального образования БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» г. Сургут
E-mail: nskozhanova@rambler.ru

Аннотация: в статье представлено научное обоснование применения виртуальных краеведческих экскурсий на коррекционных занятиях в процессе гражданско–патриотическом воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Ключевые слова: нарушения зрения, патриотизм, коррекция, гражданско-патриотическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, формирование представлений, виртуальные экскурсии, краеведческие экскурсии.

Гражданско-патриотическое воспитание на сегодняшний день является одним из важных в воспитательного процесса. В системе реформирования образования, дошкольное воспитание занимает одно из ключевых мест. Все более актуальной становится проблема приобщения ребенка к гражданско-патриотическим ценностям, становления дошкольника как личности, формирование его гражданской позиции, патриотических чувств. Массовая культура диктует молодому поколению ложные ценности, а порой и прибегает к перевиранию истории нашей станы. Все чаще происходит подмена ценностей и наши дети интуитивно впитывают их.

В период дошкольного детства происходит формирование основы личности, эмоций, чувств, мышления и других механизмов социальной адаптации в современном обществе. В этом возрасте восприятие детей окрашено в наиболее яркие и сильные эмоции, которые остаются в памяти на долгие годы, а иногда и на всю жизнь [4]. Поэтому особенно важно зародить в восприимчивой душе маленького гражданина возвышенные гражданско - патриотические ценности [2].

По мнению В. И. Савченко термин гражданско-патриотического воспитания новый для нашей страны и совершенно новый для дошкольного образования в целом.

Целью гражданского воспитания является формирование у ребенка дошкольного возраста активной социальной позиции. Гражданское воспитание не диктует однозначного позитивного отношения к каким-либо сферам жизни. С психологической точки зрения, быть гражданином - более конкретная и менее идеологически нагруженная способность, чем быть патриотом. Патриотизм - являет собой преданность и любовь к своему народу, готовность служить интересам своей страны. Цель патриотического воспитания - привить любовь к Отечеству. Безусловно, патриотическое воспитание создает основу гражданско-

го поведения. В свою очередь гражданское поведение предполагает сформированность определенных черт личности, которые не развиваются в ходе патриотического воспитания, - самостоятельность, активность, инициативность, способность принимать решения [3].

Исходя из вышеизложенного, мы можем говорить о гражданско - патриотическом воспитание, как о процессе становления развитой личности, обладающей высокими качествами гражданина и патриота своей страны.

Следует отметить, что в настоящее время издается большое количество методической литературы для нормально видящих детей дошкольного возраста по данному вопросу. Научные ученые, такие, как: А. Я. Ветохина, З. С. Дмитренко, Е. Н. Жигналь отмечают, что в гражданско -патриотическом воспитании нет стройной системы и даже для нормально видящих детей методическая литература решает не целиком вопрос гражданско - патриотического воспитания, а освещает лишь отдельные его части. Этому способствует тот факт, что вопрос гражданско- патриотического воспитания весьма многогранен по содержанию [1]. Для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения такая методическая литература и вовсе отсутствует.

Восприятие Родины у детей дошкольного возраста тесно связано с конкретными представлениями о том, что им близко [2]. Это является проблемой для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как у них сужен круг представлений.

Детям с нарушением зрения свойственно, сокращение получения информации из внешнего мира, что может привести к обедненности их эмоциональной жизни, сужению разнообразных видов чувств, если не проводить специальной компенсаторной и коррекционной работы [1].

Любовь к родному краю, его природе, является одним из значимых факторов формирующих чувство патриотизма. Картина природы, в большинстве случаев воспринимаемая зрительно, часто сложно воспринимается детьми с нарушением зрения. Дефицит зрительного восприятия окружающей природы не может оправдать слабую или недостаточную любовь к Родине, из-за недостатка

зрения. Умение взрослых привлечь внимание к тонким и нежным воздействиям природы на человека, показать ее красоту и доставляемую радость при ее восприятии - залог возможности появления возвышенных чувств у детей с нарушениями зрения к родному краю, к чувству патриотизма.

Патриотизм является чувством социальным и тесно связан с формированием мировоззрения, с эмоциональными переживаниями успехов и трудностей своей страны. Такое эмоциональное отношение становится для детей личным активным мотивом их поведения, их отношения к окружающим людям [3]. При этом интересы их как личностей не только совпадают с интересами Отечества, но и подчиняются им. Чувство патриотизма представляет собой сильную и активную эмоцию, побуждающую человека к действию. Таким образом, можно сказать, что чувство патриотизма тесно связано с такими сторонами личности, как ее мировоззрение, убеждения, идеалы, т.е. с теми качествами, которые составляют ядро личности и меньше страдают при нарушениях зрения [5]. Это позволяет говорить о возможностях использования в процессе воспитания патриотических чувств целого ряда методов и средств, которые применяются воспитателями и педагогами для нормально видящих детей.

Так же необходимо учитывать специфический характер влияния нарушений зрения, опираясь на развитие компенсаторных механизмов у слабовидящих детей, развитие которых влияет на интенсивность и избирательность эмоционального отражения окружающей среды. Чем младше ребенок, тем более резко и ярко оно проявляется.

Восприятия мира у ребенка с нарушением зрения происходит с помощью сохранных анализаторов. На основе восприятия строится отношение с социальным миром и формируется первое понятие о патриотизме.

Как описывает Л.И. Солнцева, для слабовидящего ребенка восприятие начинается с процесса анализа предмета, его формы, цвета и величины. Так формируется процесс сенсорного развития, где у малыша складывается единый целостный образ знания о мире, а так же всей совокупности воспринимаемых ощущений окружающей картины. Целостность картины является результатом

взаимосвязанной работы всех сохранных анализаторов (осязания, слуха, двигательно-тактильной и вкусовой чувствительности) [5, с.23]. Поэтому так важно в процессе патриотического воспитания не забывать о коррекционно-компенсаторной работе с данной категорией детей.

Нами проводилось исследование уровня гражданско-патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, для того, чтобы определить, нуждаются ли они в специальной коррекционно-воспитательной и пропедевтической работе в данном направлении. Исследование проводилось в детском МБДОУ №89 “Крепыш” города Сургута, респондентами выступили 14 детей старшего дошкольного возраста, мальчики и девочки 6-7 лет. Констатирующий этап состоял из трех этапов. Этапы отражали когнитивный, эмоциональный, поведенческо-деятельностный компоненты гражданско-патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Первый этап включал в себя когнитивный компонент, изучаемый с использованием беседа, опроса, наблюдения, дидактической игры (лото) целью которой было нахождение изображения с символикой нашей страны и края, рисунок на знание своей страны).

Результаты диагностики когнитивного (знаниевого) компонента, изучаемого на первом этапе диагностики, показали, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения уровень гражданско- патриотическоййй воспитанности можно оценить как удовлетворительный. Значительное большинство детей называют основные сведения о себе, своих близких, допускают неточности в названии домашнего адреса, города, края, страны иногда путая эти понятия. Знают и называют город проживания, но не знают название края и страны, смешивают названия и территориальные понятия. Большинство детей знают название нашей страны и только один ребенок смог назвать столицу. Детям исследуемой группы свойственно искажения и смещение не только пространственных, но и временных понятий и явлений. Часть детей успешно узнают времена года, но затрудняются в выделении их основных признаков, и тем

более специфики природных проявлений, обусловленных климатическими и региональными особенностями территории, на которой дети проживают.

Изучение знаний и понимания традиционных государственных, российских праздников, показало низкий уровень осведомленности детей с нарушениями зрения. Дети называют 2-3 праздника, чаще всего - 8 марта, Новый год и свой день рожденья. Только один ребенок смог назвать несколько народных праздников, но классифицировать их, отнести к государственным или народным не смог. При нахождении изображений с символикой нашей страны большинство детей правильно показали флаг и президента нашей страны, сложнее было с гербом, многие путались. С гербом города все обстояло труднее, его правильно показали только 3 ребенка. Дети испытывали трудности, при отражении элементов, выражающих гражданско-патриотическое воспитание: рисунки содержали: дома, елки, людей и флаг России. Большинство детей рисовали флаг неправильно. Безусловно на качество представлений о предметах, явлениях и событиях гражданско-патриотической тематики и содержания, влияет зрительная недостаточность, так как зрительное восприятие – это системная психическая деятельность, включающая в себя взаимосвязанное функционирование сенсорно-перцептивных, когнитивных и речевых процессов, на которые функциональный зрительный дефект накладывает определенные негативные отпечатки, определяя их закономерные и индивидуальные особенности. Так представления детей с нарушениями зрения о изучаемых явлениях и предметах носят фрагментарный, мало обобщенный, формальный, искаженный характер.

Второй этап раскрывал эмоциональный компонент гражданско-патриотической воспитанности с использованием метода наблюдения “карта Щетининой”, методики «закончи рассказ» Э. К. Сусловой; методики выявления доминирующих мотивов Е. Э. Кригер.

Изучив эмоциональный компонент гражданско-патриотической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нам удалось выявить эмоциональное отношения детей с нарушениями зрения к родному городу, краю и стране. Так, нами были отмечены ярко выраженные трудно-

сти у исследуемых детей в формулировке и оценке поведения людей с позиции гражданственности и патриотизма (по методике “Закончи рассказ” Э. К. Сусловой). Эти тенденции выражались в проявлении индифферентности и, в некоторых случаях даже отрицательных эмоций по отношению к природе и особенностям родного края, своей страны. при выявлении доминирующих мотивов (по Е. Э. Кригер), дети в экспериментальной группе не могут оценивать поведение, поступки и действия других людей с позиции патриотичности, преданности стране, родному городу, заботливого отношения к родному краю, семье, природе.

На третьем этапе нами был изучен поведенческо-деятельностный компонент гражданско-патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием наблюдения за детьми исследуемой группы в ходе сюжетно-ролевой игры и проективной методике объяснения сюжетных картин. Низкий уровень патриотичности и гражданственности с поведенческой позиции выявлен у большинства исследуемых детей с нарушениями зрения. Недостаточность поведенческих моделей и паттернов детей с нарушениями зрения можно частично объяснить наличием у исследуемой группы детей зрительного дефекта, обуславливающего недостатки дистантного восприятия и объективной поведения взрослых и сверстников, отсутствие подражания социально приемлемым формам поведения, в том числе отражающего гражанственность.

Третий этап показал низкий уровень гражданско-патриотического воспитания. В сюжетно ролевых играх дети охотно контактировали, пытались при выполнении задания фантазировать. Рассказ по сюжетным картинам вызывал трудности в определении событий, происходящих на изображениях, дети дошкольного возраста не пытались рассуждать на гражданско-патриотическую тематику, давали неверные оценки ситуаций, отражающих гражданственность и патриотичность или отсутствие таковых.

Обобщив вышеизложенное, следует отметить, что особенности гражданско-патриотического воспитания у детей дошкольного возраста с нарушениями

зрения находятся на низком уровне. Обуславливается необходимость проведения с экспериментальной группой детей коррекционно-педагогическую работу по гражданско-патриотическому воспитанию.

Литература

1. *Ветохина А. Я.* Нравственно - патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий. Методическое пособие для педагогов / А. Я. Ветохина, З. С. Дмитриенко, Е. Н. Жигналь, Г. В. Кранощенкова, С. П. Подопригора, В. К. Полынова, О. В. Савельева. СПб.: "ООО Издательство "детство-пресс", 2018. 192с.
2. *Елсуфьева Т. И.* Система работы педагога по гражданско -патриотическому воспитанию старших дошкольников [Электронный ресурс] / Т. И. Елсуфьева // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы.- Электрон.текстовые дан. Тюмень : Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, №1. 2009. С. 35-36. - Доступ с сайта электронно-библиотечной системы «Elabrary.ru». – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=17323416 - Загл. с экрана. (дата обращения: 12.01.2019 г.)
3. *Савченко В. И.* Авторизованная "Программа нравственно - патриотического и духовного воспитания дошкольников". Методические рекомендации / В. И. Савченко. СПб.: "ООО Издательство "детство-пресс", 2013. 320с.
4. *Сертакова Н. М.* Патриотическое воспитание детей 4-7 лет на основе проектно - исследовательской деятельности / авт.-сост. Н. М. Сертакова, Н. В. Кулдашова. Волгоград: Учитель, 2018. 116с.
5. *Солнцева Л.И.* Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. // Дефектология. № 4. 1998. –20.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Романова Галина Николаевна
учитель-дефектолог
КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ОВЗ»
г. Сургут
E-mail: letta888@mail.ru

Аннотация: в статье затрагивается вопрос о роли семьи, проблем взаимодействия ОУ с семьей и их конструктивное решение с помощью инновационных форм взаимодействия.

Ключевые слова: семья, взаимодействие, формы сотрудничества, специальная индивидуальная программа развития.

Семья и образование – два социальных института, каждый из которых обладает специфическими особенностями и возможностями в формировании личности ребенка. В то же время они тесно взаимосвязаны между собой и преследуют общую цель: воспитание духовно-нравственной личности, ее полноценной социализации. Они призваны содействовать развитию ребенка, поэтому заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия, при этом учитывая осо-

бенности воспитательной деятельности. Современное общество диктует необходимость поиска новых форм взаимодействия образовательного учреждения (далее - ОУ) с семьей и социальными организациями, общей целью которых должно стать воспитание социально-адаптированной личности.

Согласно новому Федеральному закону «Об образовании» от 29.12 2012 года (с изменениями 2016г.) за воспитание детей несут ответственность родители, а другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Таким образом, приоритеты отдаются семье, семейному воспитанию. Семья закладывает основы формирования личности ребенка, как писал в своем стихотворении мудрый средневековый поэт Себастьян Бранд: «Ребенок учится тому, что видит у себя в дому, … держи в приличии свой дом, чтобы не каяться потом».

В процессе взаимодействия образовательного учреждения и семьи на современном этапе можно обозначить следующие проблемы:

1.Особую тревогу вызывают семьи, где есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Родители либо не предают значения этой проблеме и серьезно не озабочены ее решением, либо, напротив, чрезмерно акцентируют внимание на проблеме, постоянно находятся в напряженном психоэмоциональном состоянии, что в свою очередь провоцирует развитие неврозов у детей. Таким семьям помощь просто необходима.

2. Существуют различные взгляды родителей на сотрудничество образовательного учреждения с семьей и не всегда они совпадают, и это зачастую приводит к противоречиям в отношениях родителей и педагогов, педагогов и детей.

Обозначенные проблемы коснулись в целом сферы отношения школы и семьи и требуют комплексного подхода к их решению. Необходимо выстроить диалог образовательного учреждения и семьи, основанный на сотрудничестве, содружестве, взаимопомощи, чтобы затраченные усилия не отличались столь разительно от итогов воспитания детей, чему в решающей степени способствуют совместные усилия семьи и образовательного учреждения. И само взаимо-

действие должно носить не формальный характер, а выйти на новый качественный уровень.

Чтобы воспитательный процесс был успешным, необходимо, чтобы современный подход к взаимоотношениям семьи и родителей строился на принципах сотрудничества и взаимодействия при условии «открытости ОУ внутрь» (вовлечение родителей в образовательный процесс) и «открытости наружу» (сотрудничество с другими социальными институтами: общеобразовательными, музыкальными, спортивными, культурными учреждениями). В реальных взаимоотношениях педагогов и родителей иногда случаются противоречия. Порой родители и педагоги не могут, а иногда и не хотят выслушать и принять позицию противоположной стороны, что мешает протеканию педагогического процесса. Поэтому педагоги, понимая, что семьи все разные, должны с особым вниманием, педагогическим умением и тактом в своей работе использовать принцип индивидуального подхода к участию родителей в жизни ОУ.

В Сургутской школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее-ОВЗ) на заседаниях методического объединения (МО) большое внимание уделяется взаимодействию классного руководителя с родителями как одно из условий повышения качества образования. Одним из важных направлений в деятельности классного руководителя является работа с семьёй, в которой ребёнок растёт и воспитывается. И какую бы сторону развития детей мы не рассматривали, всегда окажется, что главную роль в его эффективности на разных возрастных этапах играет семья, поэтому основными воспитателями являются родители, а задача классного руководителя помочь и подсказать им.

Сделать родителей активными участниками педагогического процесса – это важная, сложная и ответственная задача классного руководителя. Учитель должен взаимодействовать со всеми родителями, независимо от своего желания. Ему необходимо налаживать целесообразные контакты с любой категорией родителей. Как говорил В.А. Сухомлинский: «Чтобы узнать ребенка, надо хорошо знать его семью». На заседаниях МО большое внимание уделяется созданию условий для формирования у педагогов потребности тесного взаимо-

действия с семьями воспитанников и вовлечения родителей в жизнедеятельность школы.

В выстраивании взаимодействий педагогов с родителями обучающихся большую роль играют эффективные нетрадиционные формы и методы, которые использует классный руководитель в своей работе (коллективные, индивидуальные, групповые). Взаимодействия с родителями являются важными условиями для раскрытия творческого потенциала семьи. От работы классного руководителя зависит, сумеет ли он в своей работе с родителями создать единую, доброжелательную, воспитательную среду; сплотить коллектив и установить партнерские отношения Ученик + Родитель + Учитель = Друзья в целях мобилизации социокультурного потенциала семьи. А также классному руководителю необходимо расширять систему психолого-педагогического всеобуча родителей, вовлекать родителей в педагогическое самообразование через тренинги и групповые формы работы. Большая работа проводится по привлечение родителей к активной созидательной, воспитательной практике; развитию семейных традиций через проведение совместных семейных праздников в стенах школы.

Опираясь на сложившиеся традиционные формы взаимодействия с семьей, в своей работе использую современные нетрадиционные формы сотрудничества. Зная, насколько важно первое впечатление родителей от знакомства с образовательным учреждением, в которое будет обучаться их ребенок, выбираю такую форму знакомства, чтобы родители почувствовали атмосферу доброжелательности, уюта, тепла, защищенности их детей в новом для них окружении, прониклись уважением к ОУ. Одной из главных и наиболее распространённых форм взаимодействия классного руководителя с родителями является родительское собрание. Используя традиционную форму общения с родителями, первое родительское собрание проводим нетрадиционно, в форме презентации с использованием мультимедийных средств, где знакомим родителей с ОУ, педагогическим составом, режимом, достижениями обучающимися. Все это позволяет настроить родителей на позитивное отношение к ОУ. Вся дальнейшая

работа построена так, чтобы родители не утратили уважения и интереса к ОУ и педагогам.

Для обучающихся получающих образование на основе Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) образования с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2), совместно с родителями составляем специальную индивидуальную программу развития (СИПР). На основании СИПР разрабатывается Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося, ставятся задачи, направленные на повышение информированности семьи об образовании ребенка, развитие мотивации родителей к конструктивному взаимодействию со специалистами, отражающие способы контактов семьи и организации, преодоления психологических проблем семьи. Наряду с традиционными формами просветительской деятельности используем современные формы, такие как: мастер-класс, творческие мастерские, конференции, практикумы, семейный клуб. В результате этой деятельности повышается педагогический и культурный уровень родителей, налаживаются доверительные отношения между педагогами и родителями, стремление к взаимопониманию.

Привлечение родителей к активной совместной деятельности, воспитательной практике; развитие семейных традиций дает возможность включаться им в проектную деятельность. Родители становятся активными участниками и оказывают помощь в реализации социально-значимых, творческих проектов: «Подарок защитникам Отечества», «Для милой мамочки моей», «Покормите птиц зимой», «Огород на подоконнике».

В конце каждого учебного года с родителями проводится анкетирование по методике Е.Н. Степановой по удовлетворенности участников образовательного процесса деятельностью ОУ. По результатам анкетирования родителей отмечается высокий рейтинг и составляет 95% по удовлетворенности потребителей качеством оказания образовательных услуг. Родители высоко оценивают возможности школы, понимают и ценят роль педагогов в формировании жизненных компетенций, подготовки ребят к жизни в социуме. Показатели отно-

шения к школе родителей проявляются через высокую заинтересованность; активно принимают участие в социально-значимой деятельности ОУ, в общешкольных, городских мероприятиях.

Осуществляя взаимоотношения с семьей, нужно иметь в виду, что это процесс нелегкий, он требует интуиции, инициативы, педагогического мастерства, такта, терпения, а главное, любви к детям и своей профессии, иначе никакие, даже новые формы взаимоотношений, не помогут сделать воспитательно-образовательный процесс успешным.

Литература

1. *Ким Е.К.* Семья как субъект взаимодействия со школой: учебное пособие. М.,2013
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) образования с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2)
3. Публичный доклад за 2017-2018 учебный год. Казенное общеобразовательное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сергеева Анна Николаевна
учитель-логопед высшей квалификационной категории МБОУ «НОШ № 95 г. Челябинска», г. Челябинск. E-mail: opera161085@mail.ru
Воронцова Ирина Валентиновна
учитель-логопед высшей квалификационной категории МБОУ «НОШ № 95 г. Челябинска», г. Челябинск. E-mail: irina_97f@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается эффективность применения комплексной коррекционно-оздоровительной работы с детьми с ОВЗ. Принимая во внимание то, что дети с речевыми недостатками, имеющими органическую природу, отличаются от своих сверстников показателями физического и нервно-психического здоровья, авторы предлагают пример комплекса упражнений из разработанного ими учебно-методического пособия «Болтушка». Подобные упражнения способствуют достижению устойчивого, стабильного результата в развитии и коррекции двигательной и сенсомоторной сферы в более короткие сроки.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, комплекс коррекционно-развивающих упражнений, интегрированное воздействие, здоровье.

В последние годы отмечается тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста, что обусловлено ухудшением экологических и социально-экономических условий. В связи

с этим в настоящее время все более востребованными становятся такие педагогические технологии, которые, помимо педагогического эффекта, предполагают сбережение здоровья детей. Вступивший в силу Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) также ставит перед педагогами решение задач охраны и укрепления физического и психического здоровья детей.

По степени влияния всех известных технологий наиболее значимы здоровьесберегающие образовательные технологии. Всестороннее развитие ребенка с учетом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей предполагает создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) высок процент тех, у кого, помимо речевых расстройств, имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, памяти, внимания, мышления. Следовательно, в отношении данной категории детей возникает необходимость последовательного проведения комплексной коррекционно-оздоровительной работы, которая включает в себя мышечную релаксацию, дыхательную гимнастику, артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие высших психических функций (памяти, внимания, мышления), физкультминутки, упражнения для профилактики зрения, элементы логоритмики.

В дошкольном отделении МБОУ «НОШ № 95 г. Челябинска» для групп компенсирующей направленности учителями-логопедами были разработаны комплексы коррекционно-развивающих упражнений «Болтушка», направленные на решение следующих задач:

1) развитие мимической мускулатуры;

2) обучение элементам самомассажа;

3) развитие речевого дыхания и голоса;

4) развитие общей координации, точности, достаточной силы движений, способности к удержанию позы и переключению;

5) развитие и совершенствование общей, тонкой и артикуляционной моторики;

6) формирование пространственных ориентировок;

7) тренировку вестибулярного аппарата;

8) укрепление глазодвигательных мышц;

9) тренировку произвольного слухового внимания (концентрация, выработка устойчивости), механической и логической памяти, абстрактного мышления;

10) развитие фонематического восприятия и формирование начальных навыков звукового анализа и синтеза.

Ниже предлагается пример комплекса коррекционно-развивающих упражнений по лексической теме недели «Моя семья»:

Примерный комплекс упражнений

1. Мимическое упражнение.

Детям предлагается изобразить добродушную маму, строго дедушку, рассердившегося папу и провинившегося ребенка. Изобразить состояние тоски и одиночества, когда родители ушли в гости, а ребенка оставили дома одного.

2. Массаж. «Строим дом»

Тук-тук молотком, строит дядя Ваня дом.	*Постукивают кулачками одной*
Молоточки по гвоздочкам застучали,	*руки другую от кисти к плечу.*
И гвоздочки в доски быстро забивали.	*Постукивают пальчиками.*
Строим крышу и крыльцо-	*Растирают кулачком.*
Получилось хорошо.	
Вот идет маляр с ведром,	*Поглаживают ладонью.*
Он покрасит новый дом.	*Повтор с другой рукой.*

3. Дыхательное упражнение.

«Включаем свет»

И. п.: стоя, ноги на ширине плеч, руки опущены вдоль тела. 1 – поднять правую руку («достать выключатель») (вдох); 2 – «повернуть ручку выключателя», на выдохе произнести «Щелк!»

«Дверь скрипит»

И. п.: стоя, ноги на ширине плеч, руки опущены вдоль тела. 1 – повернуть туловище вправо (вдох); 2 – на выдохе произнести: «Скри-и-и-и-и-и-п!»; 3 – вернуться в и.п., вдох; 4 – на выдохе произнести «Скри-и-и-и-и-и-и-п!».

4. Упражнение «Болтушка».

И. п. – стоя, рот широко раскрыт, руки вдоль туловища. Одновременно с движениями широкого мягкого языка вперед-назад двигаются вперед-назад мягкие, расслабленные кисти рук (локти не сгибать). Прямые руки поочередно по показу педагога поднимаются вверх, затем присесть, руки вытягиваются вперед, кисти и язык при этом не прекращают своего движения.

5. Упражнение «Мама испекла пирожки».

И. п. – стоя, ноги на ширине плеч, руки на поясе, рот открыт, «широкий» язык на нижней губе. Поднять и свернуть в трубочку язык – «пирожок с капустой», согнуть ноги в коленях. Встать, упереться кончиком языка за нижние зубы – «пирожок с брусникой».

6. Упражнение «Болтушка». (Повтор упражнения 4).

7. Упражнения «Домашний любимец».

И. п. – стоя, ноги вместе, руки опущены вдоль тела. Прямая правая рука вытягивается в сторону, правую ногу отставить в сторону, повернуть голову вправо – облизать верхнюю губу; движения языка сопровождаются синхронными движениями кистей рук (ладошка – «дощечка») и глаз. Прямая левая рука вытягивается в сторону, левую ногу отставить в сторону, повернуть голову влево – облизать нижнюю губу.

8. Упражнение «Болтушка». (Повтор упражнения 4).

9. Упражнение «Семейные забавы».

И. п. – стоя, ноги на ширине плеч, руки на плечах, глаза закрыты. Открыть рот, спрятать кончик языка за нижние зубы, а спинку языка поднять вверх. Показать крутую горку. Прямые руки вытягиваются вперед, пальцы с силой разводятся в стороны. Движения сопровождаются движениями глаз: руки вытягиваются вперед – широко открыть глаза, руки на плечах – глаза закрыть.

10. Упражнение «Болтушка». (Повтор упражнения 4).

11. Упражнение «Щелканье».

И. п. – стоя, прямые руки вытянуты вперед. Стоя на одной ноге, одновременно с цоканьем языком сжимаются и разжимаются сначала кулаки обеих рук одновременно, затем поочередно то правой, то левой руки. Положение рук и ног меняется по инструкции взрослого – вверх, в стороны.

12. Упражнение «Болтушка». (Повтор упражнения 4).

13. Упражнение на развитие фонематического восприятия.

И. п. – стоя, ноги вместе, руки на поясе. Дети прыгают на двух ногах и произносят слоги ЖА (ЖО, ЖУ, ЖИ, ЖЕ) столько раз, сколько точек педагог покажет на кубике.

Комплексные разминки проводятся в группе не менее двух раз в день утром и во 2-й половине дня во время коррекционного часа (вместе с воспитателем). Элементы комплексных разминок используются также во время прогулок в процессе игры. Некоторые упражнения из базового комплекса включаются в физкультминутку на коррекционных занятиях логопеда, дефектолога, воспитателя. На овладение каждым комплексом отводится не менее 1 недели, что соответствует комплексно-тематическому планированию.

Предлагаемые тренировочные упражнения комплексных разминок просты и доступны, не требуют специальной подготовки и сложного оборудования и могут использоваться для фронтальной и индивидуальной работы с детьми с ОВЗ не только педагогами, но и родителями, обеспокоенными проблемами и трудностями своего ребенка.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии в деятельности логопеда являются перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ: они способствуют интегрированному воздействию на ребенка, достижению устойчивого, стабильного результата в более короткие сроки, а главное, сохранению и укреплению здоровья воспитанников, что является приоритетным направлением образовательного процесса в нашей организации.

Литература

1. *Алябьева Е. А.* Психогимнастика в детском саду: методич. материалы в помощь психологам и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. *Воронина Л. П.* Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа. / Червякова Н. А. СПб.: Детство-Пресс, 2015.
3. *Гомзяк О. С.* Говорим правильно в 6-7 лет. Конспекты фронтальных занятий 1,2,3 периодов обучения в подготовительной к школе логогруппе. М.: Издательство Гном, 2013.
4. *Гуськова А. А.* Развитие речедвигательной координации детей. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2014 г.
5. *Дьякова Е. А.* Логопедический массаж. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
6. *Коноваленко С. В.* Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития. / Кременецкая М. И. СПб.: Детство-Пресс, 2012.
7. *Минаева В. М.* Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. М.: АРКТИ, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Спасенникова Светлана Владимировна
учитель-дефектолог
Казенное учреждение ХМАО-Югра
«Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа»
город Нижневартовск
E-mail: Svetlanaspasennikova@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрываются особенности коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью и тяжёлыми множественными нарушениями развития по развитию сенсомоторных навыков и сопровождения обучающегося по варианту 3.4 согласно ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), сенсомоторные навыки, сенсорное развитие, предметно-практические действия, развитие познавательных способностей.

Познавая мир, ребенок знакомится и экспериментирует с его объектами. Играя, он трогает, нюхает, пробует на вкус, стучит, слушает. Чем больше органов чувств задействовано в его познании, тем больше признаков и свойств выделяет ребенок в обследуемом объекте, явлении, тем богаче становятся его представления.

Исследования психологов и дефектологов (Л.С. Волковой, Л.С. Выготского, Т.П. Головиной, Л.И. Солнцевой) показали, что нарушения зрения у ребенка с раннего возраста создает трудности спонтанного накопления им сенсорного

опыта. Низкий уровень сенсорных процессов, в свою очередь, оказывает обратное отрицательное влияние на развитие сохранных зрительных функций[3].

Первичный сенсорный дефект обуславливает появление вторичных отклонений. Ограниченность зрительного восприятия вызывают у обучающихся трудности в овладении сенсорными эталонами: в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов. Отсюда вторичные отклонения в развитии детей с нарушением зрения, которые, в первую очередь, проявляются в снижении запаса конкретных представлениях окружающего мира[5].

Одной из важных потребностей развития обучающихся со зрительными нарушениями является получение как можно большего количества информации из окружающего мира при помощи всех его сохранных органов чувств. Именно через остаточное зрение, слух, осязание, обоняние, вкус ребенок создает себе фундамент дальнейшего развития - физического и умственного.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития не могут сами получить многообразный опыт. Так как у данной категории детей ведущим видом деятельности является предметно-манипулятивная, зачастую они не проявляют интереса к знакомству с окружающим миром, очень часто не берут игрушки в руки или боятся трогать незнакомые предметы. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук детей с нарушением зрения (особенно у тотально слепых) оказываются вялыми или слишком напряженными. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно - практической деятельности дошкольников. Поэтому без соответствующих игр и упражнений, ребенок с ТМНР может иметь серьезные трудности в правильном использовании информации, поступающей к нему из окружающего мира. [2].

Работая учителем-дефектологом с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития, а именно незрячесть, детский церебральный паралич разной степени выраженности, у всех детей интеллектуальная недостаточность умеренной или глубокой степени и имеются

разнообразные сенсорные расстройства, что делает коррекционную работу актуальной, необходимой и проходящей через все виды деятельности.

Реализуя коррекционные курсы:

«Сенсорное развитие», основными задачами реализации содержания являются развитие осязательного восприятия и мелкой моторики; развитие кинестетических чувств; развитие обоняния и вкуса;

«Предметно-практические действия», основными задачами реализации содержания являются формирование манипулятивных действий с материалами по алгоритму; формирование предметно-практических действий с предметами в соответствии с их назначением [8] были выбраны направления работы по стимуляции сенсомоторного развития: развитие мелкой моторики и функций кисти; развитие тактильного и тактильно-двигательного восприятия; развитие зрительного, слухового восприятия; развитие кинестетического восприятия [9].

Дети с нарушением зрения нуждаются в развитии мелкой моторики, так как хорошо развитые движения и тактильная чувствительность пальцев в значительной степени компенсирует недостаточность зрения.

Сенсорная и моторная сферы развиваются вместе и в тесной связи с развитием деятельности. Уделяя большое внимание сенсомоторному развитию, ребенок познает сенсорные эталоны и развивает мелкую моторику.

Для развития мелкой моторики и кисти руки в своей работе использую конструктор LEGO. При работе с конструктором «ЛЕГО» движения рук становятся более согласованными, точными, сильными, детям приходится постоянно соединять и разъединять детали конструктора, при этом работать двумя руками и включать в действия все пальцы. Конструирование способствует практическому познанию детьми свойств геометрических тел и пространственных отношений, представлений о цвете, форме, размере, навыкам счета, совершенствуются восприятие пространственных отношений. В такой деятельности речь детей обогащается новыми терминами, понятиями, которые в других видах деятельности детьми используются редко. Помимо формирования пространственных представлений, конструктор «LEGO» способствует развитию слуховой

памяти и увеличению объёма произвольного слухового внимания. Сначала ребёнок учится показывать, какие детали конструктора располагаются вверху и внизу от центральной фигуры, а какие - справа и слева от неё. Данные задания помогают незрячим детям отработать и закрепить такие понятия, как «вверху - внизу», «выше - ниже», «справа – слева», «высокий - низкий». Далее по словесной инструкции отрабатываются понятия: «правый верхний/нижний угол», «левый верхний/нижний угол». Собирая постройку, дети познают трёхмерное пространство и знакомятся с пространственными предлогами: «над», «под», «между», «возле», «перед», «около» и другими. При обучении сравнивания двух чисел на первой строчке выставляем количество кубиков, равное одному числу, на второй – второму. Между кубиками оставляем промежутки, но кубики первой и второй строки должны быть четко друг под другом. Ребенок определяет какой ряд длиннее и, следовательно, какое число больше. Для выполнения простых арифметических действий предлагаю обучающемуся выставить в ряд первое слагаемое (количество кубиков, соответствующее числу), дальше второе слагаемое и пересчитывая все, обучающийся называет сумму. При вычитании – удаляет кубики равные вычитаемому и получает остаток. При сложении предлагаю выкладывать кубики на разных строчках, чтобы ребенок понимал, как из двух чисел получается новое число, и не ошибся со вторым слагаемым. При наличии остаточного зрения использую кубики разных цветов. Данные упражнения необходимы для успешной учебной деятельности незрячего ребенка. [1]

При развитии тактильно-двигательного восприятия в работе использую тактильные дощечки, мешочки, наполненные разнообразной крупой и разнообразные материалы:

природные (кора, галька, ракушки, перья, плоды: орехи, желуди, шишки и разнообразные виды зерна: пшеница, ячмень, овес, кукуруза, рис, гречиха, семена подсолнуха, горох и фасоль);

упаковочные: веревочки, крышки, стружка, бечевка, опилки, крышки от бутылок, картонные коробки;

бытовые предметы: губка, мех, шерсть, кожа, войлок, замша, наждачная бумага, линолеум, цепочки, тесьма, кружево, щетки, прищепки, пуговицы и другие.

Играя в «Чудесный мешочек», «Угадай, что лежит в руке», «Найди игрушки круглой формы», «Узнай овощи и фрукты в рельефном рисунке», «Найди маленький мяч среди больших мячей», «Найди у игрушки круглые части», «Найди в коробке игрушки, которые я назову», «Золушка», «Рассортируй зерно» дети накапливают знания о новых материалах и их предназначении.

Для знакомства с зерном использую несколько видов: разных по форме, цвету, величине (горох, кукуруза, гречка, пшеница, семена подсолнуха и т. д.). Дети с удовольствием и с большим интересом работают с крупами, сравнивают зерна на ощупь, по цвету, форме и величине, что способствует развитию и усовершенствованию координации рук и пальцев, развитию «пинцетного» захвата, снятию нервного напряжения и развитию умения концентрироваться. С помощью упражнений с крупами ребенок учится пересыпать, перекладывать ложкой, просеивать, захватывать и проталкивать мелкие предметы в отверстие. Важным этапом знакомства с зерном является развитие умения соотносить зерна с растениями, из которых мы его получаем. По мере усвоения предложенного материала, в работу добавляются новые виды зерен.

Для развития зрительного восприятия использую упражнения и игры на расширение поля зрения, в работе использую светящиеся игрушки, бегающие огоньки и яркие игрушки.

Работа по развитию слухового восприятия проводится в двух направлениях: восприятие неречевых звуков и речевых. Эти направления работы имеют жизненно важное для человека значение. Изучая звуки природы и окружающего мира, ребенок сможет ориентироваться в макропространстве: определять местонахождения и направление движения, а так же обезопасить себя. Использую наборы звуковых игрушек, музыкальные инструменты, медиатеку с набором

бытовых звуков, голосов животных и дидактические игры: «Что звучит?», «Отгадай, где звучит?», «Определи направление звука?», «Тихо-громко». Также для восприятия неречевых звуков обучаю воспринимать их как сигналы, свидетельствующие о приближении или удалении отдельных предметов или живых существ, правильно определять направление, откуда идет звук, ориентироваться в пространстве, определять свое местонахождение, направление движения.

Осязательное и кинестетическое восприятие является наиболее информативной сенсорной функцией для детей слепых и слабовидящих. Оно дает информацию о форме, величине, объеме, а также обеспечивает развитие представлений о других свойствах предметов: весе, фактуре, температуре. В работе по развитию кинестетического восприятия, использую набор предметов из разных материалов разной фактуры (деревянные, металлические, стеклянные, разные виды бумаги и картона, наборы тканей и т.д.); массажные мячи-валики (разные по форме, упругости); предметы для создания холодного и горячего (грелка, формочки для льда), а также упражнения, позволяющие ребенку определить силу, расстояние или величину, объем, температуру. Например: предлагаю ребенку открыть/закрыть дверь; отодвинуть стул от стола и сесть; открыть/закрыть тюбик зубной пасты, банку, коробку; закручивать крышки на бутылке, гаек и болтов; налить с кружку воды.

Обоняние и вкус, несмотря на значительный процент воспринимаемой информации извне, дают широкие, эмоционально насыщенные возможности для совершенствования и коррекции психофизического развития человека [9].

Для развития обоняния использую коробочки или баночки, наполненные остро пахнущими веществами, например, кофе, цедру лимона или апельсина, мыло.

Из вышесказанного следует, что наибольший эффект сенсомоторного развития дает продуктивная деятельность, содержание которой подчинено задачам сенсорного, моторного, умственного воспитания.

Литература

1. *Борейша А. С.* Использование конструктора «Лего» в работе с незрячими детьми младшего школьного возраста в целях формирования необходимых представлений в процессе обучения [Текст] / Борейша А. С., Бабенцева Т. В. // Практическая дефектология. — 2018. — № 1. — С. 24-28.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2007.
3. *Метиева Л.А, Удалова Э.Я.* «Развитие сенсорной сферы детей» Коррекционная педагогика, Просвещение-2003
4. *Плаксина Л.И.* Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения/ Л.И. Плаксина-М.: Издательство «Город», 1998.-262 с.
5. *Плаксина Л.И.* Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения. Учебное пособие - М.: РАОИКП, 1999
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1-4 классы /Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2010.
7. *Суриф Е.А.* Конструирование как способ коррекции / Е.А. Суриф// Специальное образование. - Екатеринбург, - 2003. - С. 45 -47.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Приказ Минобрнауки от 19.12.2014 №1598«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
9. *Якубовская Е.А.* Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

Страшко Елена Анатольевна
учитель высшей квалификационной категории,
КОУ «Сургутская школа - детский сад», г.Сургут
E-mail: l.strashko@yandex.ru
Черепанова Людмила Николаевна
учитель высшей квалификационной категории,
КОУ «Сургутская школа - детский сад», г.Сургут

Аннотация: в статье представлены и теоретически обоснованы способы применения элементов технологии развития критического мышления, предлагается модель учебного занятия с описанием составляющих его компонентов и способы организации учебного процесса с учащимися по формированию и развитию умений мыслить критически на основе системно – деятельностного подхода.

Ключевые слова: приёмы, стадии, этапы урока, критическое мышление, модель урока, системно - деятельностный подход.

Народная мудрость гласит: «Ты можешь подвести коня к водопою, но ты не можешь заставить его пить» [6]. Эта пословица приходит на ум, когда мы видим, насколько разным может быть отношение глухих учащихся к учебе. Для одного ученика, процесс обучения является важным, многозначительным, он

мотивирован; для другого – учеба – это тяжелая ноша, которую ученик вынужден нести, и он не скрывает свою скуку, зевает и просто ждет конца урока. Как повысить мотивацию к обучению у современных школьников со слуховой депривацией? Как вовлечь учеников в образовательный процесс? Как научить учиться? Сегодня пришло время изменить подход к обучению, в центре которого должен стоять не учитель, а сам ученик. Только грамотное использование различных способов обучения позволит создать условия, которые будут побуждать самих школьников к получению знаний.

Изменения, происходящие в образовании, в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья для глухих обучающихся, вызвали необходимость разработки новых подходов в системе обучения и воспитания. Перед учителем поставлены новые цели: формирование универсальных учебных действий и мотивации к обучению. Содержание образования не меняется, существенно изменяется роль учителя, которому необходимо выстраивать процесс обучения не только как систему усвоения знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности [1]. Главная задача каждого педагога – не только дать учащимся определённую сумму знаний, но и развить у них интерес к учению, научить учиться. В современной школе педагог обязан не только доступно все рассказать и показать, но и научить учеников мыслить, привить навыки практических действий. Этому способствуют активные методы обучения. Активные методы обучения – это методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся [7]. Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями. Работая с неслышащими и слабослышащими детьми среднего школьного возраста, постоянно находишься в поиске активных методов и приёмов обучения, которые бы позволили глухим школьникам мыслить более продуктивно. Но можно ли научиться мыслить эффективно? Как и другие качества ума, мышление можно развивать. Развивать мышление – значит развивать умение думать. Одной из технологий

активных методов обучения, способной развивать мышление, является технология развития критического мышления (ТРКМ).

Анализ диагностики умений и навыков коммуникативной и мыслительной деятельности глухих обучающихся нашей школы показали следующие результаты: ученики пассивны при ответах товарищей, не могут помочь однокласснику используя вопрос, затрудняются отвечать на вопросы учителя, особенно продуктивного характера, применяемого к нестандартным ситуациям, не умеют воспринимать критику и учиться на ней. Снижается грамотность учащихся, их общая культура, речь у многих косноязычна, бедна, учащиеся не могут правильно и логично выразить свою мысль. Ученики все чаще выбирают более «легкий» путь в учебе – механическое заучивание, «зубрежку», – что снижает активность их мыслительной деятельности.

Думать критически – значит проявлять и использовать исследовательские методы, ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов, моделировать ситуацию, уметь принять чужое мнение и уметь высказывать и отстаивать свое [2].

Технология развития критического мышления основывается на следующих идеях:

1. Дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи.

2. Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.

3. Критическое мышление формируется, прежде всего, в дискуссии, письменных работах и активной работе с текстами.

4. Существует неразрывная связь между развитием мыслительных навыков и формированием демократического гражданского сознания. Применение приемов технологии критического мышления способствует формированию универсальных учебных действий: личностных (развитие коммуникативных способностей, культуры общения, умение аргументировано отстаивать свою

точку зрения), метапредметных (находить требующуюся информацию в различных источниках; критически осмысливать информацию, интерпретировать ее, понимать суть и т.д.), предметных (новые знания по конкретному предмету) [3]. И, самое главное, обеспечивает включение каждого в учебный процесс, где через свою деятельность ученик сам открывает и приобретает новые знания. Таким образом, критическое мышление — это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные знания и умения, как в стандартных, так и нестандартных ситуациях.

Психолого-педагогические исследования показывают, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется только в процессе его собственной деятельности, направленной на необходимость добывать новые знания, планировать и оценивать свои действия. Можно определить противоречия, существующие в практике школы:

— между активным практическим спросом на технологии, методы, формы педагогической помощи поздно прооперированным детям после кохлеарной имплантации и недостаточностью их разработанности в педагогических источниках;

— между господствующим в большинстве школ репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с творческими способностями, способными мыслить критически, сопоставляя, анализируя информацию;

Учитывая достаточно развитую самостоятельную речь глухих обучающихся в нашей школе и обучающихся после кохлеарной имплантации, стоит отметить некоторые особенности их интеллектуального развития. Они:

— имеют затруднения в понимании метафор, переносного значения слов, что свидетельствует о недостаточном уровне развития воображения;

— испытывают трудности в составлении жизненных планов, описании событий, что ведет к ограниченности социальных контактов;

— с трудом овладевают умением работать с информационными материалами, полученными из разных источников, делать аргументированные выводы и на их основании принимать решения [4].

В связи с этим, построение модели учебных занятий по формированию критического мышления у учащихся после кохлеарной имплантации на основе системно–деятельностного подхода, считаем особо актуальной в наши дни.

Внедряя элементы технологии развития критического мышления в учебный процесс на основе системно – деятельностного подхода, педагог создает условия для того, чтобы научить школьника самостоятельно находить способы действия для самореализации личности, удовлетворения образовательных потребностей в соответствии со способностями и интересами каждого [3]. Таким образом, при внедрении элементов ТРКМ в школе глухих, обучающиеся будут способны:

— к применению знаний и умений, полученных в школе, в реальных жизненных ситуациях;

— к самостоятельной работе с информацией;

— к диалогу в процессе совместной деятельности;

— делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений.

Специфика образовательной технологии развития критического мышления заключается в следующем:

— учебный процесс строится на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации;

— этапы этой технологии (вызов, осмысление, рефлексия) инструментально обеспечены таким образом, что преподаватель может использовать их в каждой учебной ситуации в любой момент времени;

— стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности [3].

Технология развития критического мышления – это система приемов, направленных на побуждение обучающихся к работе с информацией, саморазвитие и умения работать в группе. Применение элементов этой технологии на каждом этапе работы зависит от уровня подготовленности школьников к самостоятельной работе и взгляда педагога на конкретный урок. Назовем некоторые методические приемы, используемые в реализации технологии развития критического мышления.

1.Стадия вызова (составляет мотивационно - целевой компонент ситемно - деятельностного подхода):

Отсроченная догадка.

Корзина идей.

Да – нетка.

Тонкие и толстые вопросы.

Прием «Вспомним все»:

1. Какая тема? (назовите ее);
2. Что вы уже знаете о Земле?
3. Что вы ожидали или хотели узнать о Земле?
4. Почему вам это нужно знать?

Учитель объявляет тему урока, например: «Земля – наша планета».

Однако, перед тем как учащиеся начнут работу с литературой, предлагает немного подумать. Взять лист бумаги и ручку и в течение 3 минут ответить на вопрос:

Что вы знаете о Земле? Что вы нового хотите узнать о Земле?

Важно записать все, что придет на ум. Не имеет значения правильно ли то, что записали или нет. После того как учащиеся записали все, что они знают, необходимо это обсудить с партнером. После того, как партнеры завершат свое обсуждение, они должны поделиться своими знаниями. По мере того, как они делятся своими знаниями, учитель записывает их идеи на доске.

2.Стадия осмысления (составляет содержательный и операциональный компоненты системно – деятельностного подхода):

Взаимоопрос и взаимообучение.

Составление маркировочной таблицы «ЗХУ» (Знаю, Хочу узнать, Узнал).

Бортовой журнал.

Зигзаг.

Прием «Маркировочная таблица»:

ЗНАЮ	ХОЧУ УЗНАТЬ	УЗНАЛ
Земля – шар. Есть другие планеты. Земля вращается вокруг солнца. Смена времен года.	Какая скорость Земли при вращении? Что такое солнечная система? От чего зависит долгота дня?	Есть Южный и Северный полярный круг. Где на земле тепло и от чего это зависит.

Материал обсуждается в парах, затем, один из учеников сообщает информацию, которая фиксируется учителем на доске. Обсуждение информации способствует ее систематизации и дает возможность ответить на возникшие вопросы.

3.Рефлексия (составляет рефлексивно – оценочный компонент системно – деятельностного подхода):

Возврат к стадии вызова (обсудить, что совпало).

Сравни с чем-нибудь.

Проассоциируй (на что похоже).

Приведи примеры.

Прием РАФТ.

Ученики составляют мини - сочинение «Полет на Землю», который пишется от лица инопланетянина для жителей других планет [5].

Модель занятия по формированию критического мышления при реализации системно – деятельностного подхода, имеет такой вид (Рис. 1):

На основе разработанной модели предоставляется возможность создания технологической карты с применением системы упражнений по развитию критического мышления в разных предметных областях.

Новизна создания данной модели заключается в приоритете самостоятельной деятельности школьника при работе с разными источниками информации, его самосовершенствовании, повышении уровня самосознания.

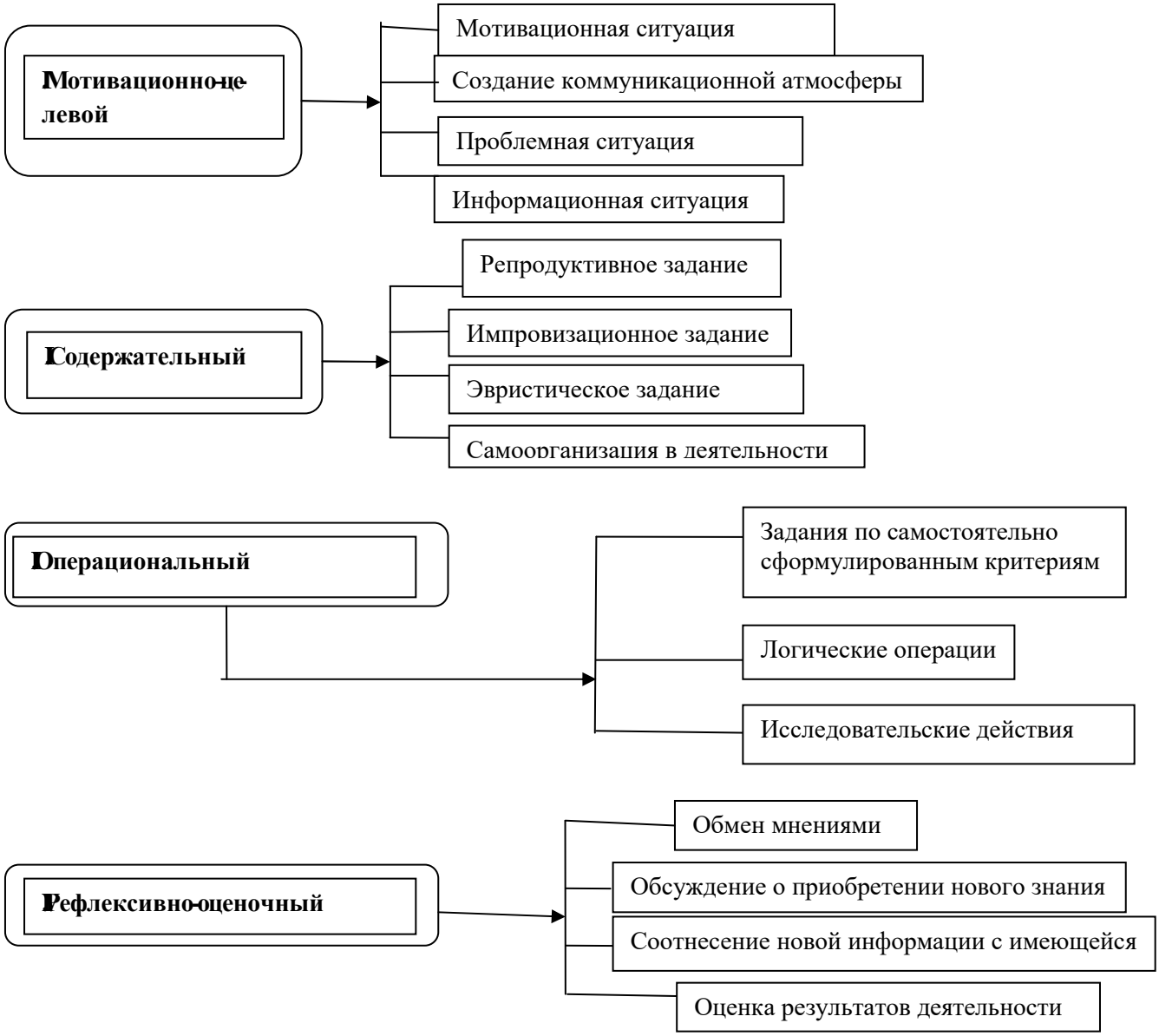


Рисунок 1. Модель занятия по формированию критического мышления при реализации системно – деятельностного подхода

Правильный подход при формировании критического мышления позволяет строить процесс обучения и структуру учебного занятия с учетом общих закономерностей возрастного и психофизического развития детей. Ставить на первое место уважение интересов обучающихся, их индивидуальных творческих и умственных проявлений.

Внедрение в учебный процесс элементов ТРКМ обеспечивает рост творческого потенциала школьника, создаёт основу для успешного обучения. Все это даёт возможность оценить когнитивные способности учащихся, провести рефлексию деятельности педагога. Применение такой модели обучения означает организацию деятельности ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности школьника.

В связи с актуальностью проблемы и универсальностью задач, на решение которых направлена реализация проекта, результаты могут быть востребованы специалистами разных образовательных учреждений.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. - М., Педагогика, 2009.
2. *Гальперин Г.Я.* Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М., Наука, 1964.
3. *Загашев И.О., Заир-Бек С.И.* Критическое мышление: технология развития. – СПб: Альянс Дельта, 2003.
4. Методическое пособие «Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами УМК «Перспектива» (в помощь учителю). – М., Просвещение, 2010.
5. *Чернавская А.П.* РКМПЧП как педагогическая технология. - Н Новгород, 2001 г.
6. http://nsportal.ru
7. http://festival.1september.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ТЬЮТОРА С ОБУЧАЮЩИМСЯ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Смирнова Анастасия Юрьевна,
студентка 3 курса очного отделения института специального образования,
УрГПУ, г.Екатеринбург
e-mail: anastasiya.song@mail.ru
Черницына Неонилла Игоревна,
Тьютор, МАОУ Гимназия №47, г.Екатеринбург.

Аннотация. в статье описаны некоторые методики работы с детьми с расстройством аутистического спектра, представлен опыт работы с ребенком, имеющим данное нарушение развития в условиях инклюзивного обучения на базе общеобразовательной организации.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, обучение детей с РАС.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012

года у всех детей, вне зависимости от их образовательных потребностей и возможностей, есть равные возможности в получении образования. Многие общеобразовательные организации начали практиковать инклюзивное обучение, и в школах появились обучающиеся с различными видами нарушений в развитии, с особыми образовательными потребностями, в том числе дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Наполняемость классов в общеобразовательных школах достаточно большая, у учителя нет возможности уделять особенное внимание ребенку с нарушением развития, эту работу берет на себя тьютор. Тьютор – это специалист психолого-педагогического профиля, который реализует индивидуальный подход в обучении ребенка, имеющего особые образовательные потребности, помогает усвоить необходимый объем знаний, умений и навыков. В перечень задач тьютора входит вовлечение обучающегося в образовательный процесс, развитие его мотивации и интереса к учебе, включение ребенка в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирование положительных межличностных отношений в коллективе.

Современная наука предлагает тьютору большой выбор методических разработок для построения обучающего процесса с детьми с РАС. Рассмотрим некоторые из них.

В основе комплексной программы TEACCH (терапия и обучение аутистичных и имеющих коммуникационные нарушения детей) лежит идея структурированного обучения. Образовательное пространство подразделяется на зоны, в каждой из которых ребенок имеет возможность заниматься одним направлением развития: академические знания, бытовая ориентировка, социальные навыки и коммуникация. Целью программы является максимальное развитие самостоятельности обучающегося, его успешное взаимодействие с окружающим миром и генерализация академических знаний и навыков для максимального их использования. В работе используется метод визуальных подсказок. В качестве визуальной поддержки могут использоваться картинки, фотографии, рисунки, написанные слова и другие наглядные предметы, которые могут передать сообщение с необходимой информацией ребенку с РАС. Такие

подсказки облегчают ребенку понимание социальных ситуаций, инструкций, которые им сложно воспринимать в вербальном варианте, и позволяют заранее подготовиться к смене деятельности в их расписании.

Программа обучения с использованием АВА-терапии или метода прикладного анализа поведения строится на закреплении необходимых положительных поведенческих реакций [2]. Каждое умение, которому планируется научить ребенка с РАС, делится на небольшие фрагменты, представляющие какое-либо действие. Каждое необходимое действие отрабатывается до автоматизма, затем они складываются вместе и получается цепочка отработанных действий, которые создают единое целое. В основе метода лежит идея о том, что каждое действие влечет за собой последствия, и если последствия нравятся ребенку, то он будет стремиться повторять необходимые действия. Поэтому «хорошее» поведение подкрепляется положительными стимулами (так называемыми наградами), а «плохое» поведение строго пресекается. Работа по АВА методике проходит в несколько этапов:

– наблюдение за ребенком;

– анализ причин, механизмов поведения ребенка;

– постановка четких и конкретных целей для улучшения поведения, соответствующих уровню развития ребенка;

– разработка системы, побуждающей ребенка вести себя «хорошо»;

– перевод правильного поведения в естественное русло после закрепления.

Dir floortime – это программа, которая ориентируется на построение эмоционально значимых взаимоотношений ребенка с близким окружением. Целью программы является создание теплой и безопасной среды вокруг обучающегося, создание фундамента образовательного процесса [1]. Для того, чтобы войти в контакт и начать взаимодействие с ребенком, авторы программы советуют перед началом работы определить актуальный уровень его эмоционального развития и его индивидуальные особенности. Основной принцип работы специалиста – присоединиться, включиться в игровую деятельность ребенка, по-

чувствовать и разделить с ним положительные эмоции, следовать за его интересами, а затем преобразовывать игру и вводить его во взаимодействие с окружающим миром. При организации построения взаимоотношений с ребенком через его игру следует придерживаться некоторых правил:

– игра должна начинаться с занятия ребенка, которое приносит ему удовольствие;
– в игре подключать артистичность;
– использовать похвалу;
– поддерживать постоянный интерес к игре;
– использовать выразительную мимику, яркие жесты;
– придумывать костюмы для игры;
– переносить игру в новые места для генерализации навыков.

В практической деятельности тьютора в условиях общеобразовательной школы используется индивидуальный комплекс разработок, включающий в себя элементы различных программ.

Рассмотрим пример практического воплощения инклюзии в МАОУ Гимназия №47 в г. Екатеринбург. В первом классе гимназии обучается мальчик 8 лет с диагнозом РАС. В данном классе это единственный ребенок с нарушением в развитии. Мальчик проходит обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, осложненными легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 8.3). В связи с его особенными образовательными потребностями, школа предоставляет ему психолого-педагогическое сопровождение, в том числе тьюторское. Тьютор сопровождает ребенка на протяжении всего времени его нахождения в гимназии, в том числе непосредственно помогает ему на уроках. Мальчик учится по индивидуальному расписанию с собственным временным режимом, которое может варьироваться тьютором в зависимости от самочувствия ребенка. Тьютор сотрудничает с классным руководителем и другими учителями с целью организации макси-

мально комфортных условий для своего подопечного. На основании полученной информации об обучающемся, собственном наблюдении за ним и первичном опыте взаимодействия с ребенком, тьютор совместно с другими специалистами и родителями, в соответствии с АООП НО РАС, составляет индивидуальный план обучения. С помощью индивидуального плана решаются поставленные задачи по развитию ребенка, проводится регулярный анализ результатов и происходит корректировка учебного процесса. Тьютор ежедневно заполняет формы для оценки достижений обучающегося и предоставляет информацию родителям.

Для успешной социализации и адаптации к режиму уроков и перемен используются визуальные подсказки в виде табличек с пиктограммами, визуального расписания (в виде картинок в сочетании с текстом) и социальных историй. Это помогает в усвоении ребенком алгоритмов поведения в учебных ситуациях, а также при взаимодействии с другими детьми и работниками гимназии. При необходимости тьютор даёт вербальные и физические (тактильные) подсказки, чтобы помочь в ориентировании во времени и в пространстве гимназии, во взаимодействии с другими детьми. В затруднительных ситуациях специалист даёт инструкции одноклассникам и учителям по взаимодействию с данным обучающимся, информируя о его особенностях и формируя их лояльное отношение к нему. Тьютор организует совместные игры подопечного с другими детьми, помогает выстроить доступные для его уровня отношения с одноклассниками.

Для успешного развития базовых вербальных оперантов, учебных навыков, позитивного поведения и уменьшения негативного поведения на основе методики АВА тьютор использует систему поощрений, пробы DTT, шейпинг, поведенческий договор и систему жетонов. При необходимости тьютор сотрудничает с поведенческим аналитиком для мониторинга ситуации и для получения консультации по коррекции поведения. Тьютор следует поведенческим протоколам, составленным поведенческим аналитиком для данного обучающегося.

Тьютор ориентируется на индивидуально планируемые результаты обучения, помогает мальчику осваивать предметные области при помощи актуальных знаний и соответствующих его уровню заданий, при необходимости давая расшифровки к заданиям и предоставляя подсказки для их выполнения.

В данной образовательной организации оборудована сенсорная комната, в которой ребенок может отдохнуть в случае сенсорной перегрузки. Для обучающегося характерна быстрая утомляемость от интеллектуальной работы. При первых признаках утомляемости или сенсорной перегрузки тьютор имеет право вывести мальчика с урока для возможности отдохнуть. При необходимости тьютор проводит индивидуальное занятие в отдельном помещении.

В случае дополнительной договоренности с родителями тьютор сопровождает ребенка и вне гимназии, помогая ему адаптироваться в условиях города и обеспечивая безопасность подопечного, пока тот не окажется под присмотром родителей.

Литература

1. *Гринспен, С.* На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. М.: Теревинф, 2013. 43 с.

2. *Лиф, Р.* Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкен. ИП Толкачев, 2016. 608 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Филимонова Евгения Владимировна
студентка 2 курса магистратуры психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола
E-mail: evg.filimonova31@gmail.com
Карандаева Татьяна Аркадьевна,
доцент кафедры специальной педагогики и психологи, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» г. Йошкар-Ола
E-mail: takarandaeva@gmail.com

Аннотация: в статье говорится об особенностях эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Также в статье представлены результаты диагностического обследования эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и возможные способы коррекции. Приведены этапы коррекционной работы по развитию эмоционально-личностной сферы детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, эмоции, эмоционально-личностная сфера, экспериментальное исследование, диагностическое обследование.

В современных условиях наблюдается рост числа детей, которые имеют различные зрительные нарушения. Нарушения зрения значительно сужают сферу чувственного познания, влияют на общие качества эмоций и чувств, их значение для жизнедеятельности.

Жизнь детей практически не отличается от жизни взрослых. К ребенку дошкольного возраста, как и ко взрослому человеку, предъявляются повышенные требования, что может привести к росту интенсивности и частоты эмоциональных нагрузок.

Общение всегда представляет собой познание человека человеком. Общение способствует формированию и развитию способностей человека, служит средством приобретения знаний и навыков культурного поведения, является основным средством воспитания и социализации [6].

Сейчас дети меньше нуждаются в общении со сверстниками и более старшим окружением, все больше отдают предпочтение компьютерам, телевизорам и различным гаджетам, хотя именно живое общение в значительной степени служит обогащением чувственной сферы. Способность осознания и контроля своих переживаний, понимания эмоциональных состояний других людей является основой становления личности самого ребенка.

Эмоция **-** это деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире. Она является источником оценивания действительности и доводчиком своей оценки до сведения организма на языке переживаний. Эмоции сложно вызвать по своему желанию, они с трудом поддаются волевой регулировке [2, 4].

Детям с нарушениями зрения характерно вялое, порой неадекватное внешнее проявление эмоций, которое часто может сочетаться с навязчивыми движениями, такими как частое потряхивание руками, подскоки на пружинящих ногах, надавливание пальцем на веки, ритмичные покачивания туловищем или головой, что людям, не имеющим нарушения зрения, мешает оценить интеллектуальные и нравственные качества слепых и слабовидящих [1, 3].

Целью нашего исследования было проведение обследования и разработка программы коррекции эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Мы выдвинули предположение о том, что эмоционально-личностная сфера детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет свои особенности, обусловленные зрительным дефектом.

В развитии эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста можно выделить следующие задачи:

1) помогать детям вырабатывать положительные качества в характере и подавлять негативные;

2) развивать творческие способности детей;

3) учить детей распознаванию эмоций и чувств других людей, выражению своего настроения и своих эмоций как вербальными, так и невербальными способами;

4) способствовать саморазвитию и самопознанию, а также построению позитивной Я-концепции;

5) оказывать помощь в профилактике негативных эмоциональных проявлений [5].

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 5 «Хрусталик» комбинированного вида г. Йошкар-Олы. В исследовании приняло участие 20 детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

Для определения уровня эмоционально-личностного развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения были использованы три диагностические методики.

Методика изучения эмоциональной сферы ребенка В.М. Минаевой.

Задания данной диагностической методики позволяют исследовать эмоциональное развитие детей 5-7 лет, а также определенные изменения эмоционального развития. Наличие у детей определенной степени замкнутости, во время выполнения заданий и последующей работы, резкой смены настроений,

частых вспышек раздражения, гнева требует особого подхода и внимания к ним.

Задание 1. Изучение особенностей использования детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции.

Значительные трудности у детей вызывает приведение в пример героев сказок или мультфильмов, которые испытывали те или иные эмоциональные состояния. Использование пантомимики, также является затруднительным, особенно это проявляется у детей контрольной группы. Использование мимики, при демонстрации эмоциональных состояний, проявляется у 50 % детей, как экспериментальной, так и контрольной группы.

Задание 2. Изучение выразительности речи (проводилось индивидуально).

Наиболее высокие показатели выразительности речи детей отмечены в передаче таких эмоциональных состояний, как радость, грусть. Трудности возникли у детей при передаче испуганного, сердитого и удивленного эмоционального состояния.

Задание 3. Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций (проводилось индивидуально).

Больший успех у детей был отмечен в задании по узнаванию таких эмоциональных состояний как радость и грусть, затруднения вызвало определение эмоциональных состояний: удивление и злость. У экспериментальной и контрольной группы показатели одинаковые – 40 %. Самым сложным для детей как экспериментальной, так и контрольной группы было определение такого графического изображения эмоций, как гнев. Данное графическое изображение никто из испытуемых не смог назвать.

Задание 4. Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей (проводилось индивидуально).

Без опоры на графическое изображение детям как экспериментальной, так и контрольной группы сложно выразить свои эмоции по отношению к конкретной ситуации. Дети испытывают трудности в понимании эмоциональных со-

стояний людей в ситуациях, обозначенных в вопросах диагностической методики.

Методика «Лесенка» В.Г. Щур.

Данная методика предназначена для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Цель исследования - определить особенности самооценки ребенка (общее отношение к себе) и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди.

В результате обследования детей экспериментальной и контрольной группы по диагностической методике «Лесенка», выяснилось, что 50 % детей экспериментальной группы и 40 % детей контрольной группы имеют завышенную самооценку, заниженную самооценку имеют 30 % детей экспериментальной и 20 % детей контрольной группы. Адекватная самооценка наблюдается у 30 % детей экспериментальной и 20 % детей контрольной группы.

Методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Цель исследования - определить состояние эмоциональной сферы ребенка, выявить наличие агрессии, а также ее направленность и интенсивность.

В результате обследования детей экспериментальной и контрольной группы по диагностической методике «Кактус» М.А. Панфиловой, мы выяснили, что большинству детей характерен высокий уровень агрессии, импульсивности, эгоцентризма, но при этом они достаточно оптимистичны.

После изучения особенностей эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, мы к пришли к выводу, о том что необходимо проведение коррекционной работы.

Основой, составленной нами коррекционной программы, послужили методические рекомендации В.З. Денискиной «Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения», М.А. Панфиловой «Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры», М.И. Чистяковой «Психогимнастика».

Развитие эмоционально-личностной сферы у детей с нормальным зрением в основном происходит по подражанию в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Слабовидящие дети в процессе зрительного подражания имеют ограничения. Выразительные движения у человека складываются из мимики, пантомимики, жестов и поз. Для более эффективного развития сначала их необходимо отрабатывать изолированно друг от друга, что и предусматривает содержание программы.

Цель: создание социально-психологических условий для обеспечения эмоционального благополучия дошкольников с нарушениями зрения.

Задачи:

- развивать способности внешнего проявления эмоций, используя мимику, пантомимику, жесты;

- формировать устойчивую адекватную самооценку ребенка и способствовать снижению уровня тревожности детей;

- развивать социальные и коммуникативные умения, необходимые для установления межличностных отношений со сверстниками и взрослыми.

Перед началом занятий следует понаблюдать за деятельностью детей для того, чтобы узнать, знакомы ли они с языком мимики и жестов, умеют ли воспроизводить и переносить выразительные движения в повседневную жизнь, как ведут себя в общении со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-развивающая программа включает четыре основных этапа:

I этап - снятие напряжения мышц или повышение тонуса мышц;

II этап - знакомство с мимикой, пантомимикой, жестами, позами;

III этап - обучение выразительным движениям лица и тела;

IV этап - включение неречевых средств общения на различных этапах игры, а затем и в повседневную коммуникативную деятельность.

Содержание программы позволяет выбрать задания с учетом индивидуальных особенностей детей, а также с учетом степени нарушения зрения. Для слабовидящих детей по возможности необходимо добиваться понимания жес-

тов, поз, благодаря этому они смогут лучше понимать окружающих людей, а также эмоциональные состояния персонажей сюжетных картин.

Таким образом, выдвинутая гипотеза, состоящая в том, что эмоционально-личностная сфера детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет свои особенности, обусловленные зрительным дефектом, была подтверждена.

Литература

1. *Денискина В.З.* Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина. Верхняя Пышма, 1997. 22 с.
2. *Изард К.Е.* Психология влияния / К. Е. Изард, А. В. Морозов. СПб.: Питер, 2001. С. 219-232.
3. *Карандаева Т.А*. Эмоциональные состояния и внешнее проявление эмоций у детей с нарушениями зрения / Т.А. Карандаева, С.Н. Анеева. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО РМЭ «Мар. Ин-т обр-я, 2016. С. 72-74.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Просвещение, 2009. 415 с.
5. Развитие эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. / Режим доступа: http://www.poznaysebia.com /2015/07/12razvitie-emotsionalno-lichnostnoj-sfery-detej/ (дата обращения: 02.06.2018).
6. *Karandaeva T.A*. Bases of teaching and upbringing of visually impaired children: textbook/ Mari State University; T. A. Karandaeva. Yoshkar-Ola 2013. 172 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Хасанова Ляйсан Фаилевна
студентка 2 курса психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола
E-mail: lyusyn@mail.ru
Карандаева Татьяна Аркадьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО "Марийский государственный университет", г. Йошкар-Ола
E-mail: takarandaeva@gmail.com

Аннотация: В статье раскрываются особенности речевого развития детей младшего дошкольного возраста. Представлена специальная методика, направленная на исследование всех сторон речи с использованием тестов. Проанализированы результаты исследования особенностей речевого развития детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: Речевое развития детей младшего дошкольного возраста, дети с нарушениями речи, фонематическое восприятие, звукопроизношение.

Актуальность исследования обусловлена тем, что целенаправленное развитие речи младших дошкольников является одним из ведущих направлений педагогической деятельности, обеспечивающих своевременное психическое раз-

витие детей. Развитие речи у детей младшего дошкольного возраста происходит особенно быстро, как ни в каком другом возрасте, пополняется словарный запас, улучшается звуковое оформление, становятся более развернутыми фразы. Однако не все малыши имеют одинаковый уровень речевого развития: одни уже к трем годам правильно и четко произносят слова, другие говорят все еще недостаточно отчетливо, неправильно произносят отдельные звуки.

Развитие речи - одно из важнейших направлений логопедической работы, которое осуществляет своевременное психическое развития ребенка. В период младшего дошкольного возраста у детей происходят существенные изменения: изменятся кругозор, появляются новые умения и навыки, знания об окружающей среде, а значит, совершенствуется и речь.

Воспитание звуковой стороны речи включает в себя: развитие речевого слуха, обучение правильному звукопроизношению, а также овладение звуковой выразительностью языка

Нами было проведено исследование по выявлению особенностей развития речи младших дошкольников, чтобы затем эти особенности речи использовать в работе с детьми. Было обследовано 12 детей 3-4 лет с нарушениями речи. Так в частности, для детей младшего дошкольного возраста нами была подобрана специальная методика, направленная на исследование всех сторон речи, а именно: «Тесты на развитие речи» Е. М. Косиновой [2], с использованием следующих диагностических заданий.

Задание 1. Понимание речи.

Инструкция: Внимательно посмотри на картинку и покажи, где кошку догоняет мышка? Где кошка догоняет мышку? Где на волке лошадь? Где на лошади волк? Чего не бывает?

Задание 2. Словарный запас (глаголы, существительные, обобщающие слова).

Инструкция:

- внимательно посмотри на картинку и расскажи, что делают медвежата;
- назови те предметы на картинке, которые ты знаешь;

- назови одним словом нарисованные на картинках (игрушки, школьные принадлежности, инструменты, посуда, одежда, обувь, головные уборы, мебель, овощи, фрукты, ягоды, грибы).

Задание 3. Грамматика (единственное и множественное число имен существительных и глаголов).

Инструкция:

- посмотри на рисунок, про кого (про что) можно сказать: лает (собака), лают (собаки); стоит (кубик), стоят (кубики); сидит (кукла), сидят (куклы); гудит (машина), гудят (машины); мяукает (котенок), мяукают (котята); лежит (мяч), лежат (мячи);

- Маша и Ваня нарисовали разные картинки, покажи, где лев, а где львы; где облако, а где облака; где соловей, а где соловьи; где котята, а где котенок; где дерево, а где деревья; где платье, а где платья; где дом, а где дома

Задание 4. Произнесение слов со сложной слоговой структурой

Инструкция:

-посмотри на картинку и назови, что нарисовали Маша и Даша (конфета; сковорода, автобус, кувшин, велосипед, гусеница, табуретка, земляника), затем скажи, чем рисунки отличаются друг от друга.

Задание 5. Связная речь

Инструкция:

-посмотри внимательно и скажи, что делают дети на этих рисунках (мальчик везет машинку, мальчик играет с кубиками, девочка рисует цветок, мальчик кушает за столом, мальчик катается на лыжах, мальчик поет, девочка танцует.

Результаты исследования по методике Е. М. Косиновой показали следующий уровень развития речи детей.

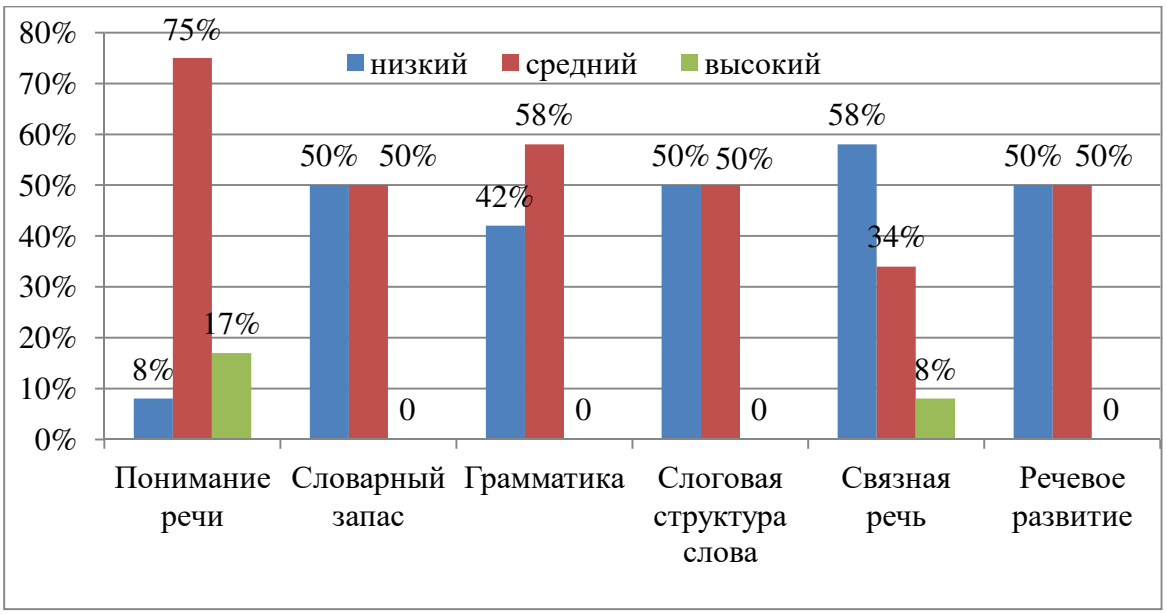


Рисунок 1 - Результаты диагностики устной речи у детей младшего дошкольного возраста

По данным Рисунка 1, дошкольники констатировали следующий уровень развития устной речи: низкий уровень – у 6 детей (50%) и средний уровень – у 6 детей (50%). Высшего уровня развития устной речи не достиг ни один ребенок.

Далее для изучения речевой компетентности в качестве диагностики мы использовали методику, разработанную Е. П. Яценко, Н. П. Пьяновой, Е. В. Краснопуцкой.

Данная методика включила обследование:

- звукопроизношения;
- фонематического восприятия и представлений;
- слоговой структуры слова;
- уровня развития словаря;
- сформированности грамматического строя речи;
- уровня развития связной речи.

В качестве демонстрационного материала использовался альбом для логопеда (автор: О. Б. Иншакова).

Задания на обследование всех сторон речи детей представлены ниже.

1.Обследование звукопроизношения

- произношение изолированного звука.

- произношение заданного звука в словах (звук в начале, средине, конце слова).

- произношение звука в свободной речи.

2.Обследование фонематических процессов (фонематическое восприятие и представление):

- выделить звук (слог) из ряда звуков (слогов): хлопни, когда услышишь звук [с]:[с], [т], [с], [з], [с], [ш], [ж], [с]; хлопни, когда услышишь слог шо: шо, ша, со, шо, ши, жо, шо, зо, со, шо;

- показать названную логопедом картинку: покажи картинку с изображением: щука - чурка; лак - рак; жар - шар; сова – софа;

- повторить ряды слогов и слов: па-ту-ко; па-та-ка-ма; па-по-пу; том - дом - ком; уточка – удочка.

3.Обследование слоговой структуры слова:

- произношение слов, состоящих из открытых двух-трех слогов без стечения согласных (2-3 слога), с опорой на картинку: вата, рыба, малина;

- со сложной слоговой структурой в предложении: Лара забрала Рому домой. В доме деревянное крыльцо. Сергей решает примеры в тетради.

4. Обследование словаря:

- предметный: назвать части лица, туловища, предметов; обобщающие понятия; предмет по описанию;

- словарь признаков: подбор качественных прилагательных к существительным (какой предмет?); относительных прилагательных (сделано из чего? с какого дерева лист?); притяжательных прилагательных (чей хвост, чья морда?); антонимов;

- глагольный словарь: назвать характерное действие по предъявленному предмету (по картинке); близкие по значению слова-действия (варит, жарит, печет); образовать звукоподражания (кто как голос подает?).

5. Обследование грамматического строя речи:

- образование множественного числа существительных: лист - листья; ухо - уши; дерево - деревья; утенок – утята;

-предложно-падежная форма: куда идут девочки? Откуда выйдут девочки? Куда прячутся ребята?

-согласование существительных с прилагательными, числительными, местоимениями: синий чайник, синяя чашка, синее небо, синие васильки;

- посчитай (1 машина, 2 машины);

-словообразование: - назови ласково; назови профессию.

6. Обследование уровня связной речи:

-составление предложений по картинке 2.

-составление рассказа по картинке 3.

- составление рассказа по серии картинок 4.

-пересказ текста.

По результатам исследования мы составили график (Рисунок 2).

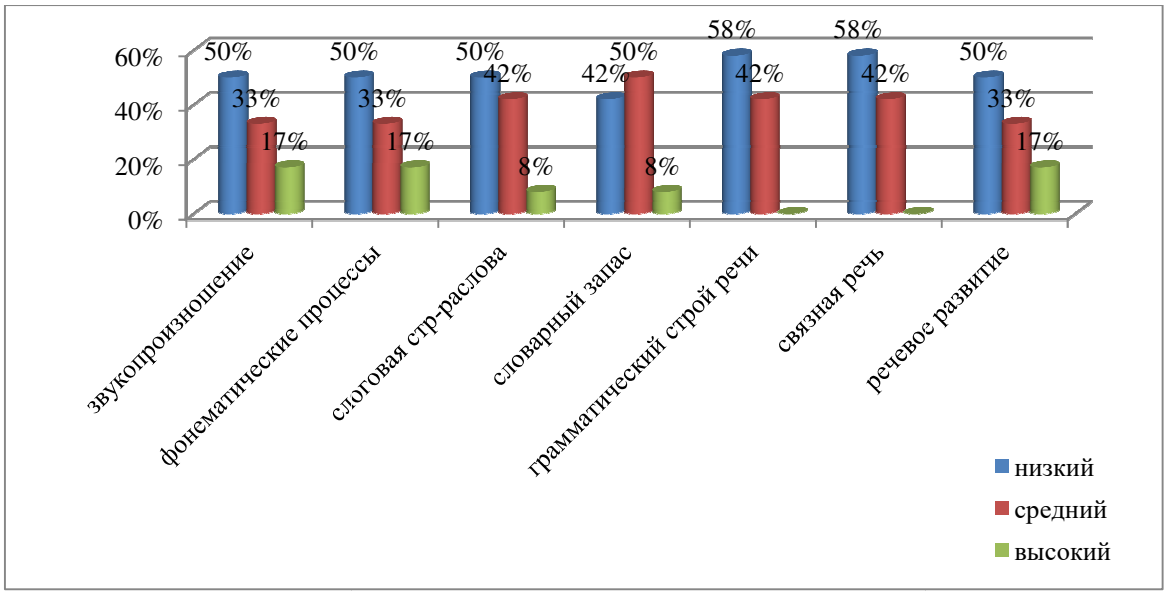


Рисунок 2. Результаты диагностического исследования уровня развития речевой компетентности у детей младшего дошкольного возраста

По результатам диагностики всех сторон речи детей, мы обнаружили, что проценты достижения высокого уровня развития речи очень малы.

Мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы с детьми. Нами была разработана программа коррекционно-развивающей работы по развитию всех сторон речи детей младшего дошкольного возраста. Были подобраны специальные дидактические игры и упражнения, которые будут способствовать коррекции выявленных речевых нарушений у детей.

Литература

1. *Косинова Е.М.* Уроки логопеда: тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет: учебное издание / Е.М. Косинова. М.: Эксмо, ОЛИСС, 2009. 64 с.
2. *Невская В.П.* Речевые игры и упражнения / В.П. Невская. М.: Сфера, 2013. 64 с.

ЛЕПБУК – ИННОВАЦИОННЫЙ ПРИЕМ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Шабалина Светлана Анатольевна
учитель-логопед, МБОУ «Гимназия № 2» г. Инты,
магистрант, ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
им. Питирима Сорокина», г. Сыктывкар
E-mail: swetlana76-2011@mail.ru

Аннотация: в статье автор описывает эффективность применения инновационного приема в работе логопеда – лепбук; раскрывает цели и задачи использования лепбуков при проведении коррекционно-развивающих занятий; представляет возможную содержательную часть лепбука, которая способствует коррекции нарушений развития речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: лепбук, коррекционно-развивающая деятельность, дети-логопаты, нарушения речевого развития, ФГОС ДО, интерактивная тематическая папка.

Речь – это центральная, важнейшая психическая функция, имеющая огромное влияние на развитие ребёнка. По мнению специалистов, «в последние годы возросло и продолжает расти число детей-логопатов в целом и, в частности, с тяжелыми нарушениями речи. При отсутствии своевременной помощи со стороны педагогов, медиков и родителей, у многих из них речевые проблемы осложняются патохарактерологическим развитием личности. Нарушения устной речи впоследствии вызовут массу других проблем, в том числе и неуспеваемость в школе» [1].

Исходя из сложившейся ситуации, логопедам приходится искать эффективные приемы для коррекции (компенсации) нарушенного речевого развития. Одним из современных приемов работы с детьми-логопатами является лепбук.

«Лэпбук» *(lapbook)* - «наколенная книга» представляет собой небольшую самодельную книжку-раскладушку с «кармашками», «окошками», «дверками», «вкладками», «подвижными» деталями, в которую помещены материалы по выбранной логопедом теме. На занятиях лепбук можно использовать в виде: 1) особой формы организации учебного материала; 2) совместной деятельности взрослого и ребёнка.

Цель использования лепбука в работе логопеда - обеспечение продуктивного взаимодействия специалиста и ребенка-логопата.

Применение лепбука в коррекционно-развивающей деятельности позволяет решить несколько задач:

1. Для специалиста:

а) структурирование материала по изучаемой теме в рамках тематического планирования;

б) организация индивидуальной, самостоятельной работы с детьми-логопатами;

в) оформление результатов совместной с ребенком проектной деятельности.

2. Для ребёнка с нарушениями в развитии речи:

а) улучшение понимания и запоминания информации по направлениям коррекционно-развивающей деятельности логопеда в рамках изучаемой темы (автоматизация вызванных звуков, развитие лексико-грамматических категорий, навыка связного высказывания, фонематических процессов, слоговой структуры слова/предложения);

б) всестороннее развитие ребенка через приобретение им навыков самостоятельного сбора, организации и систематизации информации по изучаемой теме.

Применения лэпбука в работе логопеда соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) [2] к предметно-развивающей среде, т.к. он информативен, полифункционален (развивает творчество, воображение), вариативен (существует несколько вариантов использования каждой его части), соответствует ведущему виду деятельности дошкольников – игре (обучение происходит в игровой форме, в том числе, с участием взрослого как играющего партнера), обладает дидактическими свойствами, является средством художественно-эстетического развития ребенка-логопата.

Лепбук - интерактивная тематическая папка, в которой хранятся материалы с разным речевым содержанием: чистоговорки / скороговорки / потешки, сюжетные картинки/серии сюжетных картин, карточки на развитие словарного запаса (обобщающие понятия, антонимы, синонимы и т.д.), грамматического строя речи (словообразование, словоизменение), зеркальце для проведения артикуляционной гимнастики, материал для развития речевого дыхания и т.д.

Для создания лэпбука специалисту понадобится: картон/поликарбонат любого цвета, бумага (самоклеющаяся, обычная, для ламинирования, цветная), ножницы, клей-карандаш, скотч, цветные липучки, мешочки, коробочки, кнопочки, безграничная фантазия и творчество.

Содержательная часть лэпбука логопеда по развитию речи дошкольников 6-7 лет может включать:

1. Дидактическое упражнение «Прочитай по первым буквам» (цель упражнения: закрепление навыков звукобуквенного анализа слова и чтения).

2. Дидактическое упражнение «Звуковой коврик» (цель упражнения: развивать умение определять первый звук в слове и соотносить его с буквой).

3. Дидактическое упражнение «Мой, моя, моё, мои» (цель: закрепить согласование притяжательных местоимений с существительными).

4. Дидактическая игра «Слова-друзья. Слова наоборот. Упрямые слова» (цель: формирование семантического компонента речи детей (понимание зна-

чения слова) посредством обогащения и активизации словаря словами – синонимами, антонимами, неизменяемыми словами русского языка.

5. Карточки для проведения артикуляционной гимнастики (цель: выработка точных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков).

6. Сюжетные карточки для проведения пальчиковой гимнастики (цель: способствует овладению навыками мелкой моторики; помогает развивать речь; повышает работоспособность коры головного мозга).

7. Дидактическая игра «Составь рассказ по серии сюжетных картинок» (цель: развитие связной речи путем овладения умением отслеживать последовательный сюжет по серии картинок).

8. Мнемотаблицы (цель: формировать умение преобразовывать абстрактные символы в образы (перекодировка информации)).

9. Скороговорки / чистоговорки (цель: развитие речи и совершенствование дикции, автоматизация вызванных звуков в стихах).

12. Дидактическое упражнение «Раздели слово на слоги», «Найди нужную схему», «Подбери картинку к схеме или схему к картинке» (цель: развитие слоговой структуры слова).

Таким образом, использование инновационного приема - лэпбук в работе логопеда способствует формированию у детей-логопатов таких личностных качеств как: любознательность, самостоятельность, инициативность. Включенность детей в работу по изготовлению и применению лепбуков позволяет им восполнить недостаток общения, расширить кругозор, эффективно развивать речь детей.

Литература

1. *Докшина А. А., Мехрякова Т. И.* Актуализация вопроса этиологии речевых нарушений у детей [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 99-101. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3240/ (дата обращения: 23.03.2019).

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. – [Электронный ре-

сурс] – Режим доступа: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ (дата обращения 24.03.2019)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ТРЕНАЖЁРА ГРОССА НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Шульц Зульфия Юлаевна
Инструктор по ФК
КУ «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа» г.Нижневартовск
salavatova-zy@mail.ru

Аннотация: обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата испытывают трудности при управлении своим телом в пространстве из-за нарушения мышечного тонуса и координации движений, вследствие чего их двигательные навыки снижены. Использование физических упражнений, выполняемых в тренажёре «Гросса», который позволяет сохранять вертикальное положение, способствует формированию и развитию двигательных навыков на уроках адаптивной физической культуры.

Ключевые слова: нарушение опорно-двигательного аппарата (НОДА), опорно-двигательный аппарат (ОДА), детский церебральный паралич (ДЦП), дети-инвалиды, «Тренажёр Гросса».

«Чтобы ребенок смог что-то сделать, его надо научить. А чтобы научиться, необходимо повторить одно и то же движение много-много раз. Новорожденный ребенок – это чистый лист бумаги. Что напишешь – то и будет. «…» У ребенка с ДЦП физические данные такие же, как и у здорового ребенка (есть руки, ноги, голова и т.д.), только в основном наблюдается повышенный или пониженный мышечный тонус. Из-за этого повышенного или пониженного тонуса ребенок либо плохо владеет движениями, либо вообще не может двигаться, поэтому родители, как правило, все делают за него, тем самым не только не обучают бытовым или другим жизненно необходимым навыкам, но и вообще лишают развития каких-либо движений. «…» Если ребенка научить есть, пить, передвигаться, общаться – значит он сможет выжить в нашем многообразном мире…». Н.А. Гросс.

Дети с врожденными или приобретенными в первые дни и месяцы жизни формами НОДА – одна из самых серьезных проблем современного общества, и не только в России, но и во всем мире. Количество таких детей ежегодно уве-

личивается в силу ухудшения экологических и социально-экономических условий, негативно влияющих на наследственность и состояние здоровья населения.

НОДА в большинстве своем проявляются в снижении работоспособности верхних конечностей, опорной функции нижних конечностей, ограничении статокинетических возможностей позвоночника, что резко ограничивает бытовые возможности больного и затрудняет его социальную адаптацию. [10]

Физическое развитие ребенка в период онтогенеза зависит от двигательной активности и требует согласованной работы костно-мышечной системы в целом. Организм ребенка с нарушениями НОДА и ДЦП должен развиваться физически и функционально так же, как и организм здорового человека. [2]

Особую проблему составляет целенаправленное развитие двигательных навыков у детей с нарушениями функций ОДА, естественное развитие которых замедлено. Недостаточная физическая реабилитация приводит к усугублению порочных установок, возникновению контрактур и деформаций. [6]

Движение у детей является одной из основных физиологических составляющих нормального формирования и развития организма. Это не только условие жизнеобеспечения, средство и метод поддержания работоспособности, но и способ развития всех зон коры больших полушарий мозга, координации межцентральных связей, формирования двигательных взаимодействий, анализаторных систем, познавательных процессов, коррекции и компенсации недостатков в физическом и психическом развитии. [7]

Вместе с тем, ведущие ученые и специалисты считают, что помимо анатомических нарушений, причиной возникновения и, что особенно важно, усугубления НОДА является длительная акинезия, связанная с иммобилизацией конечностей, постельным режимом и вызывающая вторичные изменения в тканях. [9]

Особое место в формировании вторичных негативных изменений в ОДА занимает отсутствие способности поддерживать вертикальную позу у детей с НОДА, которое является необходимым условием для формирования двигательных навыков. Обучающиеся с НОДА, как правило, большее количество време-

ни проводят в положении сидя, быстро утомляются, вследствие чего снижается эффективность занятий. По мнению ряда авторов лимитирует формирование естественных статокинетических рефлексов и развитие движений ребенка на самых ранних стадиях развития. [1]

Анализ данной проблемы выявил следующее: в настоящее время дети часто испытывают двигательный дефицит, что отрицательно влияет на их развитие.

Нормальному развитию ребенка присуща очень большая потребность в движениях. Поэтому, когда он начинает ползать, ходить, лазать, прыгать, каждое движение приносит ему удовольствие. Дети, лишенные возможности двигаться, становятся наоборот - вялыми, апатичными, раздражительными.

Поэтому основной задачей при физическом развитии детей с ДЦП является ускорение восстановительных процессов и предотвращение или уменьшение опасности инвалидности. Нельзя обеспечить физическое и функциональное развитие, если игнорировать естественное стремление организма к движению. Вот почему адаптивные физические занятия должны стать основным звеном в повышении физической подготовленности для формирования двигательных навыков обучающихся с НОДА.

Однако одной из наиболее сложных проблем является разработка средств и методов двигательной активности для детей с диагнозом ДЦП, так как методы и средства физического развития детей-инвалидов основываются на специфике заболевания и исходного состояния организма больного. Рекомендуемые в специальной литературе комплексы физических упражнений выполняются больными детьми только в положении лежа или сидя и подбираются, главным образом, без учета резервных возможностей занимающихся, что значительно увеличивает сроки восстановления. В положении стоя - только теми, которые в той или иной мере совершают шаговые движения. Дети, не удерживающие по разным причинам вертикальную позу без посторонней помощи, практически не выполняют рекомендуемые упражнения.

Поэтому для детей с диагнозом ДЦП первостепенную роль играет принятие естественной вертикальной позы, т.к. способность сохранять вертикальное положение - одно из важнейших условий физического и социального развития. [8]

Анализ литературных источников позволил заключить, что методы, применяемые на занятиях по адаптивной физической культуре, проводятся, как правило, в пассивно-активной форме в горизонтальном положении и не позволяют в полной мере развивать двигательные возможности ребенка, что является основным задерживающим фактором его физического развития. [11]

А также традиционные средства, применяемые в двигательной реабилитации, не позволяют полноценно развивать как двигательные возможности, так и физические качества в широком диапазоне у детей с НОДА в онтогенетически естественном вертикальном положении тела с максимальной свободой самостоятельного выполнения жизненно необходимых движений. При обучении ходьбе и другим двигательным актам, широко используют костыли, а также устройства на колесах типа каталок, приводимые в движение самим ребенком. Эти устройства требуют от него больших усилий, связанных с нагрузкой на плечевой пояс и позвоночник, что приводит к быстрой утомляемости, не позволяет варьировать усилиями нагрузок на ОДА, а также совершать естественные движения туловищем и руками. В связи с этим был разработан и изготовлен "Тренажер Гросса".

"Тренажер Гросса" позволяет детям с НОДА обеспечить условия для выполнения различного рода упражнений и перемещения в пространстве во всех направлениях (вперед, назад, в сторону, вверх вниз) сохраняя вертикальное положение и при этом иметь возможность вращения вокруг своей оси, не сковывая движения рук, ног и страхуя от падения. Тренажер предусматривает дозирование нагрузки на ОДА, что обеспечивает адекватное тестирование физических возможностей и качеств, и создает основу для оптимизации и индивидуализации физических нагрузок в процессе работы.

Тренажер включает: систему страховочного пояса и страховочный трос подвижными блоками, перемещающимися по поперечной направляющей. Перемещение ребенка, закрепленного в страховочном поясе, в тренажере осуществляется за счет любого изменения положения центра тяжести, которое через эластичные тяги, обеспечивающие сохранение направленного вверх усилия, приводит в движение подвижные блоки, свободно перемещающиеся по направляющим. Движения туловища или вращения и прыжки с поворотом вокруг вертикальной оси осуществляется за счет использования вращательного механизма страховочного пояса в независимости от положения страховочного троса и эластичных тяг, что обеспечивает сохранение дозированной нагрузки и лимитирует воздействие дополнительного вращающего момента на ОДА. Эластичные тяги позволяют обеспечить оптимальную для формирования опорности ритмику движений с возможностью изменения их амплитуды при любых упражнениях, а также при прыжках или ходьбе.

Путем увеличения количества эластичных тяг нагрузка на ОДА уменьшается за счет снижения давления массы тела.

При уменьшении количества эластичных тяг нагрузка увеличивается вплоть до величины собственной массы тела. Такое дозирование нагрузки (т.е. снятие от 10 до 90% массы тела занимающегося) создает благоприятные условия для развития ОДА, что особенно важно при деформации суставов и отсутствии навыков самостоятельной ходьбы.

Тренажер позволяет находиться в вертикальном положении неограниченное время. С его помощью можно выполнять упражнения, стимулирующие функции ослабленных мышц и суставов, формировать двигательные акты. Он позволяет детям, имеющим разные степени двигательных ограничений, свободно перемещаться в пространстве во всех направлениях, вращаться вокруг своей оси, при этом контролируется нагрузка на ОДА, сохраняется вертикальное положение, движения рук и ног не скованы, ребенок застрахован от падения. Дети с патологией ОДА, находящиеся в Тренажёре Гросса могут одновременно заниматься на других тренажерах или гимнастических снарядах. [3,4,5]

Показано, что за счет увеличения общей двигательной нагрузки, которую ребенок способен выполнять в специальном тренажере, происходит более быстрое формирование необходимых двигательных навыков (шагового движения, опорности, способности сидеть и стоять, удерживать голову).

В этом положении выполняются упражнения для шеи, туловища, пояса верхних и нижних конечностей, направленные на решение разного рода тренировочных задач:

– растягивание спазмированных мышц любой локализации;

– развитие подвижности суставов верхних и нижних конечностей и позвоночника;

– развитие мышечной силы;

– улучшение крово - и лимфообращения, улучшения тканевого обмена;

– исправление дефектов осанки и опороспособности;

– тренировку шаговых движений и равновесия;

С помощью тренажера упражнения могут выполняться из всех исходных положений: сидя, стоя, лежа. Тренажер позволяет выполнять передвижения и прыжки, использовать другие тренажеры и устройства.

С применением «Тренажера Гросса» появляются новые возможности практической работы в условиях адаптивной физической культуры. Также позволяет адекватно оценивать исходный уровень двигательных возможностей и создавать оптимальные условия для максимально полного формирования и развития двигательных навыков и качеств у детей с ДЦП при минимальных неполезных затратах времени и труда.

Литература

1. *Арямов И.А.*, 1953г., Бортфельд С.А., 1971г., Батуев А.С., 1975г.

2. *Гросс Н.А.*,1999; Гхаеини С., 2005г.

3. *Мартынов В.Л.* Анализ медико-социальных проблем семей с детьми-инвалидами, страдающих ДЦП / Мартынов В.Л. // Здравоохранение РФ. 1993г.-№3.

4. Методические рекомендации по физическому воспитанию учащихся вспомогательной школы/ сост. В.М. Мозговой, А.А. Дмитриев, А.С. Самыличев; ЦБНТИ. - М., 1986.

5. *Самыличев А.С.* Воспитание двигательных качеств у учащихся вспомогательной школы на уроках физической культуры / Самыличев А.С. // Физическое воспитание во вспомогательной школе. - Горький, 1985г.

6. *Семёнова К.А.*, 1968; Гончарова М.Н., Гринина А.В., Мирзоева И.И., 1974г; Бадалян О.Л., Журба Л.Т., Тимонина О.В., 1988г.

7. *Серганова Т.И.*, 1995г.; Гросс Ю.А., 1998г.; Гросс Н.А., 1999г.; Дмитриев В.С., 2001г.

8. *Сологубов Е.Г.* Система реабилитации больных ДЦП методом функциональной проприоцептивной коррекции: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / Сологубов Е.Г. - М., 1997г.

9. *Тамбиева А.Л.*, 1964г., Альперн Д.Е., 1965г., Анохин Ш.С., 1968г., Антонов И.П., Шанько Г.Г., 1975г., Перхурова И.С., Лузинович В.М., Сологубов Е.Г., 1996г.

10. *Шамарин Т.Г.*, 1997г.; Перхурова И.С., Сологубов Е.Г., 1996г.

11. *Bobath K.* и Kabat H., 1958г., ДПК Семенова К.А., Штеренгерц А.Е., рефлексолокомоции (V. Vojta), аналитический метод (W.V. Phelps))

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Юрченко Юлия Витальевна
педагог-психолог КУ «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа»
г. Нижневартовск
E-mail: dyulenkav@mail.ru

Аннотация: в статье представлен краткий анализ теоретико-методологических основ развития эмоционального интеллекта младших школьников; рассмотрен вопрос об актуальности развития эмоционально-личностной сферы учащихся с РАС; представлен опыт работы педагога-психолога по развитию компонентов эмоционального интеллекта учащихся с РАС.

Ключевые слова: младший школьный возраст расстройство аутистического спектра, эмоциональный интеллект, эмоции, эмоционально-личностное развитие.

В настоящее время эмоциональный интеллект и его проблематика являются актуальной темой изучения многих специалистов в сфере психологии, педагогики, а так же социологии [1,2,4]. Прежде чем обратиться к тактикам развития эмоционального интеллекта учащегося младшего школьного возраста, определим составляющие данного феномена.

В современной научной среде под эмоциональным интеллектом понимается способность человека распознавать не только свои собственные эмоции, намерения, мотивацию и желания, но и других людей [1]. Первые концепции эмоционального интеллекта возникли в 1990 году, когда Петр Сэловей, Джон Майер опубликовали свою статью «Эмоциональный интеллект». По П. Сэловею, «эмоциональный интеллект» включает в себя такие способности как: точное распознавание собственных и чужих эмоций, эмпатию, управление своими и чужими эмоциями, стратегическое использование эмоций в целях мотивации и решения задач. Этими же учеными была разработана первая и наиболее из-

вестная в научной психологии модель эмоционального интеллекта. Структура эмоционального интеллекта включает в себя следующие компоненты: 1) идентификация и выражение эмоций; 2) регуляция эмоций; 3) использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности [1].

Проблема развития эмоционального интеллекта исследуется как многими зарубежными (Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг и др.) и отечественными (Л.С. Выготский, Г.Г. Горскова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн И.Н. Андреева, О.В. Хухлаева и др.) учёными.

Некоторые авторы рассматривают эмоциональный интеллект как основное условие успешной жизнедеятельности человека (Р.К. Купер, А. Саваф, Д. Гоулман, Х. Вейзингер). Другие же (Дж. Сиаррочи, Ф.П. Дин и С. Андерсон) считают его предпосылкой физического и психологического здоровья человека.

Проблема изучения эмоционального интеллекта, помимо психологии взрослых, начала разрабатываться также детской психологией [2]. Так исследования М.Н. Андерсон, А.В. Добрина, С.В. Ильиной, А.К. Мазиной и др. указывают на то, что наиболее благоприятным периодом для развития эмоционального интеллекта является детство. Так же изучением данного феномена в детском возрасте занимаются Ю.Б. Гиппенрейтер, О.А. Путилова, Л.М. Новикова, М.А. Нгуен, Д.В. Рыжов и другие. Они придерживаются мнения, что процесс развития эмоционального интеллекта возможен лишь при создании специально организованных условий обучения и воспитания. Стоит отметить, что именно в дошкольном возрасте формируется большинство эмоций, появляются эмоциональные новообразования, приобретаются новые интересы и потребности. Однако у детей, имеющих проблемы как в физическом, так и психическом развитии, могут отмечаться нарушения в эмоционально-волевой сфере: слабость волевых установок, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, аффективная возбудимость, двигательная расторможенность, либо наоборот вялость, апатия и т.д. [5].

Дискуссии о подходах к изучению эмоционального интеллекта в отношении детей затронули и психологию лиц с ограниченными возможностями здо-

ровья (ОВЗ). Представители специальной психологии отмечают тот факт, что проблема эмоционального интеллекта детей с ОВЗ сложна для изучения, но крайне важна в плане теории и практики [3,5].

Специалисты в области педагогики и психологии (О.К. Агавелян, Н.И. Кинстлер, Н.Л. Коновалова, Д.И. Намазбаева, С.Н. Сорокоумова, Е.В. Хлыстова и др.) определяют эмоциональный интеллект как своеобразный компенсаторный механизм социальной адаптации детей с ОВЗ, поэтому активно изучают и определяют методы и средства развития эмоциональной сферы у детей данной категории.

Эмоциональный интеллект является важнейшим условием для социализации и для детей с расстройством аутистического спектра (РАС). У детей данной категории наблюдается преимущественное искажение эмоционально-волевой сферы, в основе которого лежит выраженное снижение порогов аффективного дискомфорта, господство отрицательных переживаний, состояния тревоги, страха перед окружающим (В.В. Лебединский, О.С. Никольская). Как отмечает С.С. Морозова, «ребенок с аутизмом в возрасте 5 лет по своему эмоциональному развитию может находиться на уровне двух-трех месяцев, по речевому развитию - на уровне года, по развитию зрительного восприятия – на уровне 4 лет, по развитию моторики – на уровне 3 лет» [4].

В отличие от нормотипично развивающих сверстников, детям с РАС наиболее чаще присущи разнообразные страхи, неадекватность поведения, негативизм, агрессивность, уход от общения даже с близкими людьми, отсутствие интереса и понимания окружающего мира. Относительно детей с РАС специалисты применяют термин «эмоциональная холодность», которая в свою очередь может создавать трудности в установлении положительной коммуникации с окружающими. При организации работы специалистам так же не стоит забывать о том, что «эмоциональный возраст» ребенка с РАС может быть значительно меньше реального биологического возраст. Ребенок с РАС имеет трудности в различении эмоционального состояния окружающих по их мимике, жестам, движениям, поэтому чаще всего у ребенка могут отсутствовать адек-

ватные эмоциональные реагирования в различных ситуациях. Детям достаточно сложно угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и реагировать в соответствии с этим смыслом [3].

Проведенный анализ литературы показал, что на данный момент недостаточное количество практических разработок, направленных на развитие эмоционального интеллекта учащихся с РАС. Разработки в основном касаются нормотипично развивающихся учащихся, так обеспечение психологических условий для развития эмоциональной сферы младших школьников исследуют Е.В. Белинская, Н.П. Локалова, О.В. Хухлаева, С.Г. Якобсон [6]. Проблема эмоционального самочувствия детей во время занятий затрагивается в работах М.В. Корепановой. Согласно мнению многих исследователей, план развития эмоционального интеллекта основывается на создании программ развития эмоциональной сферы детей, которые в основном направлены на коррекцию негативных психологических состояний: борьбу со страхами, снижение агрессивности, улучшение взаимоотношений с окружающими и т.д. Однако данный подход невозможно применить в работе с детьми с РАС, так как у детей данной категории отмечаются нарушения во всей аффективной сфере [3,4].

Исходя из перечисленных особенностей развития эмоциональной сферы детей с РАС, возникает потребность в реализации педагогом-психологом образовательного учреждения коррекционно-развивающей программы развития эмоционально-личностной сферы учащихся младшего школьного возраста с РАС.

В КУ «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа» педагогом-психологом проводится работа по развитию эмоциональной сферы учащихся с РАС.

Работа педагога-психолога осуществляется по трем направлениям, обеспечивающим создание необходимых условий для эффективного развития эмоционального интеллекта младшего школьника с РАС:

1) групповые занятия, семинары и тренинги с работниками ОУ и родителями по развитию представлений об эмоциональной сфере и его компонентах, а

также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей;

2) консультирование всех участников образовательного процесса – педагогов, окружающих ребенка специалистов и родителей;

3) разработка и реализация программы по развитию эмоционально-личностной сферы у детей младшего школьного возраста.

Первое направление реализуется через проведение практических занятия с педагогами и родителями, воспитывающих детей с РАС.

Групповые занятия с педагогами ОУ направлены на углубление и закрепление теоретических знаний об особенностях развития младшего школьника с РАС. В ходе групповых занятий используются различные приемы и методы: групповая дискуссия, аналитическая работа в малых группах, элементы ситуативных игр, психогимнастика, сочетание игровых методов, направленных на отреагирование собственных эмоций педагога. Работа педагога-психолога так же направлена на профилактику эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с РАС. В течении учебного года проводятся следующие занятия: «Сеанс аутогенной тренировки», «Арт-терапия в домашних условиях», «Мой внутренний мир» и т.д. Таким образом, педагоги могут анализировать свое психологическое состояние и при необходимости обратиться за консультацией к специалистам.

С целью распространения опыта работы педагог-психолог проводит открытые занятия с учащимися с РАС. Так, например, было проведено открытое занятие с учащимся 1 класса на тему «Радуга настроения». У учащегося имеются сложности в определении эмоций собеседника, поэтому целью занятия было: различение положительной эмоции (радость) у героев сказок. Так как у детей с РАС наиболее развито визуальное восприятие, то всё занятие сопровождалось визуальными подсказками. Например, для анализа сказка не прослушивалась, а просматривалась на картинках. В результате занятия учащийся самостоятельно определял эмоцию «радость» при просмотре 3 видеороликов.

Групповая работа с родителями, воспитывающих детей с РАС, проводится в рамках работы «Школы эффективного родителя». В 2018-2019 учебном году педагогом-психологом разработаны темы, касающиеся такого направления как арт-терапия: «Куклотерапия в помощь родителям», «Использование элементов арт-терапии в домашних условиях», «Чудеса на песке» и т.д. Родителям предоставляется подробная теоретическая информация о каждом направлении, даются рекомендации, проводится практическая работа. Таким образом, родители узнают о новых способах развития эмоциональной стороны личности ребенка, о применении этих методов в развитии и воспитании своего ребенка.

Так же ежегодно в ОУ психологами проводится общешкольное мероприятие «Неделя психического здоровья». В рамках данного мероприятия так же задействованы учащиеся с РАС. С ними проводятся игры, направленные на развитие эмоциональной стороны, на установление контактов с нормотипично развивающими сверстниками, просматриваются видеоролики о эмоциях, происходит обсуждение. Так же в ОУ проводится мероприятие, приуроченное ко Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма, специалисты консультируют педагогов, родителей, разрабатываются буклеты и памятки, описывающие особенности детей с РАС.

Второе направление педагога-психолога реализуется через индивидуальное консультирование всех участников образовательного процесса:

- ✓ по результатам проведения психолого-педагогической диагностики;
- ✓ по проблемам развития эмоционально-личностной сферы ребенка;
- ✓ по вопросам воспитания ребенка с РАС.

Третье направление работы педагога-психолога включает разработку и реализацию программы, целью которой является развитие эмоционально-личностной сферы, как компонента эмоционального интеллекта младшего школьника с РАС. При этом работа педагога-психолога включает в себя единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, психопрофилактической и консультативной работы.

Задачи программы:

– Установление положительного эмоционального контакта со взрослым;

– формирование умений правильно воспринимать свои эмоциональные реакции;

– формирование умение определять эмоциональное состояние собеседника по жестам;

– формирование умение определять эмоциональное состояние собеседника по мимике.

Данная программа является лишь первоначальным звеном по разработке комплексной программы развития эмоционального интеллекта учащегося с РАС. Данная проблема требует более тщательного и детального изучения, систематизации как отечественного, так и зарубежного опыта. Необходимо так же структурировать понятие «эмоциональный интеллект» по отношению к учащимся с РАС

Таким образом, проблема изучения эмоциональной сферы младших школьников с РАС продолжает оставаться актуальной. В ходе теоретического анализа изучаемой проблемы было выделено противоречие между необходимостью развития эмоционального интеллекта учащихся с РАС и недостаточной проработанностью проблемы его развития на практике.

Литература

1. *Андреева И. Н*. Азбука эмоционального интеллекта /И. Н. Андреева. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.

2. *Волошина Н.С*. Эмоциональный интеллект ребенка на этапе дошкольного детства // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 22(33).

3. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [и др.]. М.: Теревинф, 2005

4. *Данилова Н.А*. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях образовательного учреждения./Н.А. Данилова//Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2015. № 7 С. 128-130.

5. *Пискарева Т. Б.* Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта/ Т. Б. Пискарева // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1998. С. 199-200.

6. *Тихоненкова И. С*. Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций младших школьников с ОВЗ // Молодой ученый. 2016. №7.6. С. 235-238.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СОХРАННЫМ РАЗВИТИЕМ И ГИПЕРАКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Якубенко Оксана Витальевна,
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры педагогики и психологии детства
Омского государственного педагогического университета,
г. Омск
E-mail: jakubenko_ov@mail.ru

Аннотация: в статье описаны причины формирования и проявления гиперактивного поведения у детей старшего школьного возраста. Описаны результаты собственного исследования организации взаимодействия детей с сохранным развитием и гиперактивным поведением в условиях ДОУ.

Ключевые слова: гиперактивное поведение, старший дошкольник, организация взаимодействия.

Исследование вопроса взаимодействия дошкольников с гиперактивными сверстниками является на сегодняшний день чрезвычайно актуальной темой. На протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива в дошкольных учреждениях. Вследствие чего, одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных и одной из причин изменения характера и атмосферы взаимодействия у старших дошкольников со сверстниками является наличие в коллективе детей с гиперактивным поведением [6].

Мы предполагаем, что развитие взаимодействия старших дошкольников с сохранным развитием и гиперактивным поведением в условиях ДОУ возможно, если с ними организовать игровую, музыкально-двигательную, творческую и продуктивную деятельности, в которых у детей с гиперактивным поведением появится возможность освоить позитивные приёмы общения со сверстниками. Если у дошкольников изменить негативное отношение к сверстникам с гиперактивным поведением и позицию в разрешении конфликтов. При условии проведения коррекционной работы с гиперактивными детьми по снижению у них уровня гиперактивности [1].

Проявление гиперактивного поведения в виде повышенной возбудимости, гнева, раздражительности, отсутствия сдерживающего начала, чувства пережи-

вания случившегося, бесцеремонности и конфликтности часто заставляют сверстников избегать контактов с такими детьми. Теоретической основой для оказания своевременной педагогической и психологической помощи дошкольникам служат научные труды отечественных и зарубежных учёных И.П. Брязгунова, Н.Н. Заваденко, Е.В. Касатиковой, Ю.А. Клейберга, Д.А. Фарбер, Л.С. Цветковой и многих других [5].

К гиперактивности относят проявление детской двигательной активности, выходящей за рамки представлений о просто подвижном ребёнке. Причинами её проявлений у детей могут быть черепно-мозговые травмы, нейроинфекции, отягощённая наследственность, неправильные типы семейного воспитания, осложнения при беременности и родах, – все эти факторы нарушают взаимодействие со сверстниками. А взаимодействие как форма сотрудничества, является источником психического развития ребенка и без того осложнённого несформированностью игровых умений и навыков, неумением определять эмоциональное состояние сверстников, стереотипностью поведения, нарушениями мотивационной и поведенческой сферы детской личности [2,8].

Наличие у ребёнка симптомов гиперактивности (нарушение функционирования внимания, отклонения в поведении, импульсивность) ещё более осложняет его жизнь в коллективе сверстников и становится источником их беспокойства. Но если не создать вокруг ребёнка атмосферу безопасности и комфорта, не проявлять отзывчивость и эмпатию, не работать над развитием дефицитарных функций, то по мере взросления нарушение внимания и проявления импульсивности у ребёнка могут сохраниться из-за необратимости сформировавшихся системных изменений мозга [3].

Исследование проявления у старших дошкольников признаков гиперактивного поведения при взаимодействии со сверстниками в детском коллективе показало, что 3 часть группы детей, состоящая из 32 человек, испытывает серьёзные сложности во взаимодействии со сверстниками. Для более детального анализа на 1 этапе были выделены критерии, характеризующие развитие взаимодействия со сверстниками у старших дошкольников: статус дошкольника в

группе; отношение к другу; разрешение конфликтов. На 2 этапе критерии гиперактивного поведения: дефицит внимания, импульсивность, двигательная расторможенность.

Результаты исследования выявили проблемный характер взаимодействия в группе у 21,9 % детей имеющих статус «отверженные», которые способны на резкие, не обдуманные или даже агрессивные действия. 12,5 % имеют статус «изолированные», что говорит об имеющихся у них затруднениях в установлении сотрудничества. По критерию «Концентрация внимания» у 7 испытуемых экспериментальной группы показатели низкого уровня 0,87-0,88 свидетельствуют о патологии внимания. А высокий уровень по критериям «Импульсивность» и «Двигательная расторможенность» до 85,7 % свидетельствует о наличии у детей признаков гиперактивного поведения.

В целях коррекции агрессивного поведения у детей при взаимодействии со сверстниками проводилась реализация программы развития взаимодействия старших дошкольников с сохранным развитием и гиперактивным поведением в условиях ДОУ. Цель её заключалась в оптимизации этого взаимодействия. Работа по реализации программы состояла из двух блоков: I Блок «Взаимодействие» состоял из 3 разделов: статус дошкольника, отношение к другу, разрешение конфликтов. II Блок «Гиперактивность». Реализация 2 блока учитывала поэтапное развитие дефицитарных функций у детей.

Реализация программы I блока «Взаимодействие» предполагала использование разных методов работы через приобщение детей к разнообразной деятельности: игры, способствующие объединению и преодолению детьми поведенческих проблем в разрешении конфликтов, освоению положительных эмоций и их проявлению**,** игровой стретчинг для снятия эмоционального напряжения у детей. Выстраивание взаимодействия ребёнка со сверстниками при помощи артподхода, на основе творческой деятельности с красками, глиной. Использование сказки в детской драматизации и театрализации, которая учит ребёнка контролировать своё поведение через анализ жизненных ситуаций, освещённых в ней [4,7].

II блок «Гиперактивность» предполагал работу с экспериментальной группой детей поэтапного развития дефицитарных функций, через реализацию методов: игры с песком для снижения психического напряжения. Сочинение историй с помощью «волшебного шарфа» в работе с импульсивностью и развитием внимания детей. Бихевиоральный подход для поощрения детей жетонами. Музыкальное творчество для коррекции чрезмерной детской двигательной активности при использовании музыкальных игр, этюдов, игры на инструментах. Отреагирование гнева для снятия агрессивности и нормализации эмоционального состояния ребёнка [9,10].

Результаты показали положительную динамику снижения уровня гиперактивности у старших дошкольников. Повысился уровень концентрации внимания до среднего на 71,4 %. Высокий уровень импульсивности и двигательной расторможенности с 85,7 % снизился до 14,3 %, а средний вырос до 71,4 % и 85,7 % с 14,3 %. Увеличилось число детей статуса «Предпочитаемые» до 25 человек (78,1 %), отсутствует число отверженных детей, количество «Изолированных» снизилось до 3 человек (9,4 %). В отношении решения детьми конфликтов, число представителей низкого уровня снизилось на 6 человек и составило 3,1 %. Высокий уровень бесконфликтного взаимодействия вырос до 53,1 % (на 6 испытуемых).

Несмотря на разный характер поведения дошкольников, положительная динамика детского сотрудничества говорит об оптимистичных результатах проведённой работы по реализации программы развития детского взаимодействия, направленной на организацию доброжелательного сотрудничества старших дошкольников в детском коллективе, а также проявление внимания и заботы к товарищам, на решение детских конфликтов продуктивным, вербальным способом, без проявления агрессии.

Литература

1. *Гущина, Е.А.* Игровые подходы в развитии коммуникативных способностей старших дошкольников / Е.А. Гущина // Педагогическое мастерство. Материалы III Международной научной конференции. – М., 2013. – С. 36 – 38.

2. *Мазина, А.К.* Диагностика и коррекция детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / А.К. Мазина // Перспективы науки. – 2015. - №8 (71). – С. 29 – 32.

3. *Мичурина, Ю.А.* К проблеме детской гиперактивности в старшем дошкольном возрасте / Ю.А. Мичурина // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ / Под ред. С.Ф. Багаутдинова. – Магнитогорск, 2014. – С. 185 – 191.

4. *Ожогова, Е.Г.* Профессионализм педагога при реализации основных функций профессионально-педагогической деятельности / Е.Г. Ожогова, Е.В. Намсинк // Детство, открытое миру: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. – Омск, изд-во Омского государственного педагогического университета, 2015. – С. 249-252.

5. *Сиротюк, А.Л.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А.Л. Сиротюк, М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.

6. *Смирнова, Е.О.* Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками / Е.О. Смирнова, М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 192 с.

7. *Фролова, П. И.* Арт-педагогика в развитии детей дошкольного возраста / П.И. Фролова // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 4. № 56. С. 385-389.

8. *Фролова, П.И.* Психолого-педагогическое развитие личности человека в современных условиях: учебное пособие / П.И. Фролова, А.В. Горина, М.Г. Дубынина. – Омск: СибАДИ, 2014. – 403 с.

9. *Четверикова, Т.Ю.* Формирование у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков рассказывания / Т.Ю. Четверикова // Современные тенденции в науке, технике, образовании: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. – Смоленск, изд-во Новаленсо, 2016. – С. 110-111.

10. *Чердынцева, Е.В.* Реализация здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности /Е.В. Чердынцева // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 4. № 56. С. 382-385.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник материалов Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием

9 апреля 2019 года

Часть 1

Сдано в печать 05.06.2019 г. Формат 60×84/8
Гарнитура Times NR
Электронное издание. Заказ № 19. Авт.л. 30,5

Редакционно-издательский отдел
Сургутского государственного педагогического университета
628417, г. Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2