



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (63) / 2023

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 12.10.2023 г.
Дата выхода в свет 20.10.2023 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 16. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путем
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2023 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 9 от 22.09.2023 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора

Черный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Пауленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Пономарева Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Boginskaya Yu. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ПРОЦЕНКО Е. Г., КОВАЛЕВ А. М.</i> Педагогический потенциал виртуального музея как открытого образовательного пространства.....	10
<i>АВДЕЕВА И. Н.</i> Психолого-педагогический анализ феномена «одаренность»: ретроспективный анализ проблемы.....	17
<i>ШЕНДРИКОВА С. П.</i> Патриотическое воспитание отечественной молодежи и детей в контексте проблем современного общества.....	32
<i>ГЛУЗМАН А. В., МЕЛИКЬЯН В. В.</i> Проблемы воспитания детей в неполных семьях: анализ отечественной и зарубежной теории	37
<i>ЗАХАРОВА Е. М., БЕРНИКОВА С. М., РУДАКОВ А. С.</i> Вопросы полового воспитания студенческой молодежи на основе исследования гендерных отношений.....	46
<i>КРАСА Е. А.</i> Ресурсы внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков.....	52
<i>ЛАКТИОНОВ В. В.</i> Формирование профессиональных компетенций педагогов туристско-краеведческой направленности в системе дополнительного образования детей	61
<i>ОСЬКИНА С. В.</i> Служба примирения (медиации) как коллективный субъект гуманистической воспитательной системы образовательной организации.....	69
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ВОИЩЕВА Э. Л., ЛАРИНА И. Б.</i> Сетевое проектирование как средство саморазвития младших школьников.....	76
<i>КАПЛУНОВИЧ С. М., КАПЛУНОВИЧ И. Я.</i> Формирование у студентов компетенции вопросания посредством реализации методики «Ключевое слово».....	81
<i>СТРОШКОВ В. П.</i> Комплексная система контроля здоровья студентов вуза	87
<i>КАЛУГИН И. А.</i> Взгляд на ситуационные задачи с позиции кейсов, контекстных и традиционных задач.....	91



**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

ГЛУЗМАН А. В.

Формирование позитивной самооценки у подростков с инвалидностью: теория и практика..... **96**

БОЛДЫРЕВА В. Э.

Дидактический синквейн как средство развития лексико-грамматических компонентов речевой системы у детей с общим недоразвитием речи..... **106**

КОЛОМИЙЦЕВА О. В.

Особенности включения в учебный процесс в цифровой среде детей с ОВЗ **116**

*НИКИФОРОВА Т. Ю.,
СКРЯБИНА Д. В.*

Педагогическая профилактика девиантного поведения среди подростков в системе общего образования..... **122**

*БЕЛОКОПЫТОВА К. М.,
ФЕДОТОВА И. В.*

Проектирование адаптированных дополнительных общеразвивающих программ в пространстве детского лагеря..... **131**

**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

АНДРЕЕВА Ю. В.

Педагогическая модификация парадоксальной интенции В. Франкла как методики снятия страха в ситуации успеха **138**

ЛИЧМАН В. В.

С чего начинается практический психолог?..... **143**

*ЛУЧИНКИНА И. С.,
БЛАЖКУН З. В.,
БОРИСКИНА Т. В.,
МАЛЮЖЕНКО П. А.*

Личность в цифровом пространстве..... **152**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

ДАВЫДОВА Г. И.

Направленность личности дошкольников как фактор психологической готовности к школе..... **159**

*МОЦОВКИНА Е. В.,
КОЗИНА Ю. В.*

Особенности развития самооценки детей младшего школьного возраста..... **167**

ВЫЗУЛИНА К. С.

Социально-психологическая профилактика аддиктивного поведения у учащихся в условиях общеобразовательного учреждения..... **173**

НАШИ АВТОРЫ 180





COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>PROTSENKO E. G., KOVALEVA A. M.</i>	
Pedagogical potential of the virtual museum as an open educational space.....	10
<i>AVDEEVA I. N.</i>	
Psychological and pedagogical analysis of the phenomenon “giftedness”: retrospective analysis of the problem.....	17
<i>SHENDRIKOVA S. P.</i>	
Patriotic education of national youth and children in the context of the problems of modern society....	32
<i>GLUZMAN A. V., MELIKYAN V. V.</i>	
Problems of child upbringing in single-parent families: an analysis of domestic and foreign theory.....	37
<i>ZAKHAROVA E. M., BERNIKOVA S. M., RUDAKOVA A. S.</i>	
Issues of sexuality education of student youth based on the study of gender relations.....	46
<i>KRASA E. A.</i>	
Resources of extracurricular activities in the formation of collective identity of younger adolescents.....	52
<i>LAKTIONOV V. V.</i>	
Formation of professional competences of teachers of tourism and regional studies in the system of additional education of children...	61
<i>OSKINA S. B.</i>	
Reconciliation (mediation) service as a collective subject of the humanistic educational system of an educational organization.....	69
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>VOISHCHEVA E. L., LARINA I. B.</i>	
Network design as a means of self-development of junior schoolchildren.....	76
<i>KAPLUNOVICH S. M., KAPLUNOVICH I. YA.</i>	
Formation of students’ questioning competence through the implementation of the “Key Word” methodology...	81
<i>STROSHKOV V. P.</i>	
Comprehensive system of health control for university students.....	87
<i>KALUGIN I. A.</i>	
A perspective on situational tasks from the perspective of case studies, contextual and traditional tasks.....	91
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	
Forming positive self-esteem in adolescents with disabilities: theory and practice.....	96
<i>BOLDYREVA V. E.</i>	
Didactic synquain as a means of developing lexico-grammatical components of the speech system in children with general retardation of speech.....	106

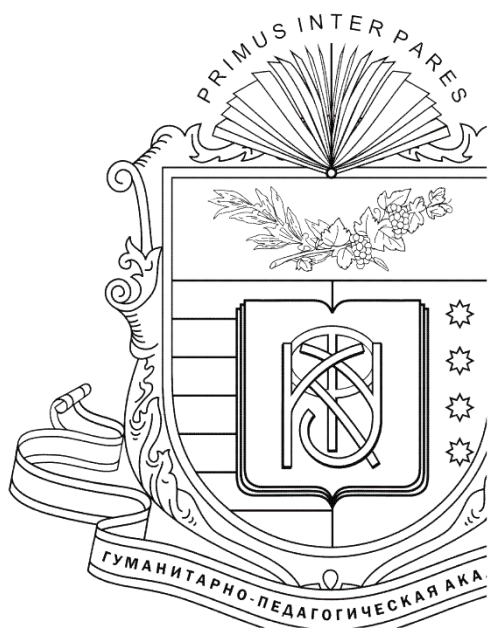
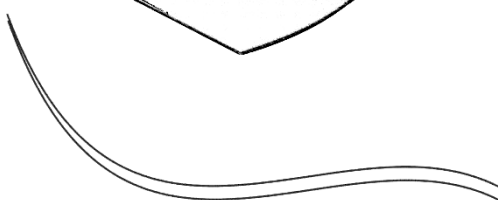
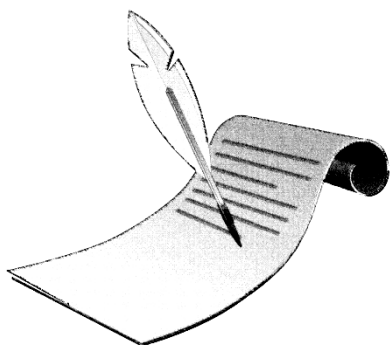


<i>KOLOMIYTSEVA O. B.</i>	
Specific features of inclusion of children with disabilities in the learning process in the digital environment.....	116
<i>NIKIFOROVA T. Y., SKRYABIN D. B.</i>	
Pedagogical prevention of deviant behaviour among adolescents in the system of general education.....	122
<i>BELOKOPYTOVA K. M., FEDOTOVA I. V.</i>	
Designing adapted additional general development programmes in the framework of a children's camp.....	131
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>ANDREEVA Y. V.</i>	
Pedagogical modification of V. Frankl's paradoxical intension as a method of fear reduction in a situation of success.....	138
<i>LICHMAN V. V.</i>	
What is the starting point for a practical psychologist?.....	143
<i>LUCHINKINA I. S., BLAZHKUN Z. V., BORISKINA T. V., MALYUZHENKO P. A.</i>	
Personality in the digital space.....	152
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>DAVYDOVA G. I.</i>	
Personality orientation of preschoolers as a factor of psychological readiness for school	159
<i>MOTSOVKINA E. V., KOZINA Y. V.</i>	
Peculiarities of self-esteem development in primary school children.....	167
<i>VYZULINA K. S.</i>	
Social and psychological prevention of addictive behaviour among students in the conditions of a general education institution.....	173





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Представляем Вашему вниманию третий номер научно-практического журнала «Гуманитарные науки», который включен в Перечень ведущих рецензируемых научных изданий ВАК РФ. На страницах нашего журнала размещены статьи по истории и теории педагогики, методологии профессионального и инклюзивного образования, психологическому сопровождению образовательного процесса.

Направляя на рассмотрение результаты своих научных исследований, авторы рассчитывают не только на внимательного и заинтересованного читателя, благодаря которому результаты научных работ обретут дальнейшее критическое осмысление. Важным условием при выборе журнала для большинства авторов является его содержательная специфика в рамках заявленных отраслей науки и групп специальностей.

Каждый номер научно-практического журнала «Гуманитарные науки» включает статьи по региональному образованию. Мы стараемся обращать внимание научного сообщества на наиболее эффективные образовательные практики, применяемые в Республике Крым и в других регионах страны. Полагаем, что региональное образование отражает существенные цивилизационные изменения, происходящие в ретроспективе и на современном этапе образования в различных регионах Российской Федерации. Региональная педагогика интересна, в первую очередь, тем, что позволяет проследить многолетний процесс эффективного межэтнического взаимодействия, обнаруживает траектории успешной профессиональной коммуникации всех участников образовательного процесса – педагогов, обучающихся, родителей, в конечном счете предлагая бесценный опыт педагогической деятельности всем работникам образования.



Выстраивая план работы учебных и воспитательных мероприятий в 2023 году, который был объявлен Президентом России *Годом педагога и наставника*, образовательные организации прежде всего рассчитывают на опыт преемственности, который уже на протяжении многих десятилетий позволяет сохранить лучшие традиции отечественного образования. Представляется, что *Год педагога и наставника* во многом способствует тому, чтобы подчеркнуть многозначную роль педагогических работников для российского общества, важность их наставнической деятельности. Идея наставничества и преемственности является ключевой и в организации научной работы – в процессе адаптации молодых и только начинающих свой путь исследователей в научной среде.

С учетом основных направлений развития идеи научной преемственности и поддержания традиций наставничества выстроено содержание рубрик настоящего номера. Авторы статей обращаются к существующим проблемам образования и обозначают возможные пути их решения исходя из отечественных традиций и опыта средней и высшей школы.

Рубрика *«История, теория и методология педагогического образования»* предлагает вниманию читателей авторские наблюдения об основах формирования виртуального образовательного пространства, способах разрешения проблем полового воспитания и воспитания детей в неполных семьях, а также наиболее актуальной сегодня проблеме поиска методологических подходов в сфере патриотического и нравственного воспитания детей и молодежи.

Связанная с ней рубрика *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* включает статьи, в которых предложены авторские методики по формированию профессионально значимых компетенций, в том числе необходимых для успешной коммуникации всех участников образовательного процесса.

Данная проблема касается, в первую очередь, обучающихся с множественными тяже-

лыми нарушениями интеллектуальной деятельности. Авторы статей, объединенных в рубрике *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»*, предлагают возможные пути решения образовательных задач лиц с особыми образовательными потребностями. Среди первоочередных – формирование позитивной самооценки у лиц с ограниченными возможностями здоровья и дальнейшая их интеграция в образовательный процесс, диагностика и мониторинг девиантного поведения.

Некоторым перечисленным выше вопросам авторы нашего журнала предлагают психологическое обоснование. С наблюдениями психологов можно ознакомиться в рубриках *«Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки»* и *«Психологическое сопровождение образовательной среды»*. Результаты исследований могут быть использованы в методике диагностики готовности детей к школе, их самооценки и в условиях профилактики аддиктивного поведения подростков.

На наш взгляд, психолого-педагогическому сообществу необходима информационная и научная платформа, которая отражает современное состояние педагогической и психологической науки, поэтому в настоящем выпуске журнала мы собрали статьи, которые могут представлять интерес как для специалистов, так и для широкого круга читателей, чье внимание привлекает педагогика и психология образования.

Редакционная коллегия журнала «Гуманитарные науки» благодарит авторов за сотрудничество и не сомневается, что читатели найдут на страницах нашего журнала полезную информацию!

С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАН, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым
Александр Глузман



ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Г. Проценко, А. М. Ковалев

УДК 378.14

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ КАК ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА



Введение. В современном обществе пост-модерна и постиндустрии меняются способы производства и уклад, все шире и глубже в жизнь входят информационные технологии, которые расширяют горизонты возможностей субъектов данного общества. В 80-е годы XX столетия сложилась тенденция к формированию общества потребления на основе возможностей экономики и рационально-релятивистского мышления. Философ Ф. Фукуяма характеризовал подобное положение вещей как «конец истории», которое он понимал как отказ от традиции: «В постисторический период нет ни искусства, ни философии; есть лишь тщательно оберегаемый музей человеческой истории». Данное пояснение следует рассматривать как сохранение традиционной классической культуры, но с учетом формирования новой парадигмы современного общества, сравнивая подходы индустриального и постиндустриального общества как обществ потребления товаров с обществом информационным, как систему производства интеллектуальных продуктов, идей и знаний [11]. В современном мире информационный поток увеличивается кратно и не прекращается никогда, человек постоянно находится в потоке информации, событий, идей. Таким образом, на передний план выходит интеллектуальная работа [6, с. 94].

С точки зрения У. Дайзарда, концепция информационного общества выглядит следующим образом: «Налицо некая общая модель изменений – трехстадийное прогрессирующее движение: становление основных экономиче-





ских отраслей по производству и распределению информации; расширение номенклатуры информационных услуг для других отраслей промышленности и для правительства; создание широкой сети информационных средств на потребительском уровне» [3].

Отметим значение гипертекста, с которым наш современник сталкивается постоянно – так называемая множественность поверхностей, которую Ж. Делез и Ф. Гваттари назвали «ризомой» [4, с. 37]. Гипертекстовая система основывается на ассоциативной индексации и ассоциативных способах мышления, а не на традиционных методах классификации, таких как системы классификации карт библиотеки.

Человечество привыкло существовать в трехмерном пространстве: длина, ширина, высота. Время в данной системе выступает как фактор, связанный с пространством, формируя так называемое пространство–время. Сознание людей во времени течет через пространство, таким образом, время выступает в роли четвертого измерения и формирует пространство–время как отдельный фактор. В современном мире технологий и информационных сервисов проблема пространства–времени выглядит иначе, чем в обычном трехмерном пространстве с временным фактором. Интернет-технология позволяет перемещаться через пространство, не перемещаясь во времени. Для этого существуют гиперссылки, которые позволяют преодолевать пространство, отделяющее, к примеру, музейную экспозицию или экспонат от посетителя, при этом оставаясь в обычном течении времени. Просматривается определенная рассинхронизация, при которой расстояние нивелируется, а время течет в своем обычном темпе. В музейном пространстве могут быть созданы связанные между собой тематические выставки и материалы, отделенные пространственно друг от друга, а Интернет и гиперссылка позволяют связать их воедино, устранив фактор пространства [15]. У гипертекста есть только виртуальная коммуникация, она выходит на передний план, складываясь из представляющих друг друга более мелких коммуникативных актов, перехода по ссылкам [10].

Традиционно музейное пространство является трехмерным, а Интернет делает его синтетическим, не относящимся к реальному миру. «Полное погружение в виртуальную среду означает, что все в ней относится к синтетической реальности киберпространства, а не к внешнему физическому пространству» [14, с. 55].

Изложение основного материала статьи.

Суть отношения к интернет-технологиям в информационно-коммуникативном плане постепенно смещается с восприятия их как инструментов для получения информации в сторону стимула культурного развития общества [17]. Следует отметить, что изменение культуры повседневности влечет за собой и более глобальные изменения, особенно в понимании влияния виртуального пространства на реальный мир. Понятие «информационная культура» характеризует один из аспектов жизни общества, связанных с информационной составляющей общественного бытия. Изучение информационных технологий обусловлено социальными аспектами информационного общества и перспективами культурного прогресса в целом [12, с. 3]. Создаются интернет-ресурсы, дающие доступ к архивам, документам, фотографиям и историческим справкам, а также к интернет-музеям, которые формируют культурное пространство на новом уровне. Интернет-музеи стали значительным и весьма действенным средством в накоплении и общении академической информации. Они, как и обычные музеи, создаются с конкретной целью (художественной, естественно-исторической и архивной), кроме того, на базе музеев и в виртуальном музейном пространстве могут создаваться и совершенно новые выставки и инсталляции.

На современном этапе развития общества музей продолжает выполнять функции по хранению артефактов и некоей кураторской деятельности. Современное динамичное развитие общества и технологий не обходит стороной и музейную деятельность, активно происходит процесс виртуализации музеев, а это совершенно иные возможности в презентации музейных экспонатов широкой публике.



Интернет-технологии в музейной практике представлены как «открытая самоорганизующаяся система, включающая в себя культурные информационные потоки и информационные поля, находящиеся во взаимодействии» [8, с. 118]. Сетевое пространство нивелирует вопросы расстояния и месторасположения, а также вопросы доступа к музеям и выставкам. Таким образом, виртуальный музей становится определенным узловым культурным центром в современных условиях общества [16, с. 241], виртуальные музеи позволяют при помощи интернет-сервисов приобщать широкие общественные группы к шедеврам и артефактам разных эпох и регионов.

На данном этапе развития ситуации явствует тот факт, что человек, находящийся в информационном потоке, должен знать и уметь применять интернет-технологии в своей повседневной жизни, в процессе образования и самообразования, в процессе повышения собственного культурного уровня [5, с. 162]. Виртуальные музеи стали неотъемлемой частью образовательного процесса, которая обеспечивает контакт субъектов образования с имитацией подлинного объекта культуры.

Виртуальный музей как открытое образовательное пространство возможно рассмотреть с двух позиций. Во-первых, в сети Интернет расширяется круг участников культурно-образовательного процесса, к которому присоединяются экскурсоводы, научные сотрудники, музейные педагоги, искусствоведы и т. д. Обучающийся действует в открытом контенте, в котором позиция «обучающийся – педагог» расширяет свои границы.

Во-вторых, виртуальный музей как открытое образовательное пространство представляет обучающимся «открытый инфомир, насыщенный программным обеспечением с открытым кодом, открытым доступом, открытым обучением в различных вариантах, а также открытостью публикаций». Открытость имеет главное значение в виртуализации приобщения субъекта образования к музеям как носителям культуры [7, с. 80].

В последнее время фиксируется растущий интерес к посещаемости мероприятий в рамках виртуальных музеев. Кроме различных

ограничений настоящих реалий, эта ситуация свидетельствует и о педагогическом потенциале виртуального музея, который заключается в следующем:

– основа виртуальных экспонатов – реальные экспонаты, которые не всегда представлены в реальной экспозиции музейного пространства; возможен доступ к архивной информации об экспонатах (Н. А. Дронова, Т. В. Савицкая, Е. С. Юджина и др.);

– открываются широкие возможности для активизации познавательной деятельности обучающихся, воспитания общей культуры, повышения историко-культурных знаний, формирования мировоззрения (В. И. Гвазава);

– круглосуточная доступность с различных устройств, возможность выбора экспозиции по интересам и направлениям, расширение культурных границ; развитие творческого мышления, межкультурной грамотности, повышение общего уровня культуры обучающихся (Т. В. Зыкова).

Компиляция виртуальных собраний различных музеев – большая доля методических материалов учителей по истории, мировой художественной культуре, литературе и другим школьным предметам. Обучение в высших учебных заведениях также трудно представить без применения виртуальных форм, с помощью которых обучающиеся знакомятся с коллекциями музеев мира. Рассмотрим применение виртуальных ресурсов в музейном пространстве в процессе практической подготовки магистрантов 44.04.01 Педагогическое образование (Профиль: Музейная педагогика и мировая художественная культура) в Севастопольском государственном университете. Так, в рамках учебной (ознакомительной) практики во втором семестре обучающихся 1 курса магистратуры направляются в музей города Севастополя, где реализуют творческие проекты с применением виртуальных ресурсов в реальном пространстве музея. В 2023 году в Государственном бюджетном учреждении культуры города Севастополя «Севастопольский художественный музей имени М.П. Крошицкого» был реализован проект «Античный мир в живописи: урок в музее».



Урок истории «Античный мир в живописи» рассчитан на учеников средней школы. В рамках учебной (ознакомительной) практики такой необычный формат урока позволил ученикам 5 класса обратиться к античной мифологии, архитектуре и скульптуре на примерах подлинных произведений из коллекции музея. Однако для того, чтобы раскрыть представленную тему, в коллекции музея на текущий момент было представлено 2 полотна: В. Д. Поленов «Античный пейзаж», Корнелис Гольстейн «Меркурий и Аргус», которые ученики могли увидеть в подлиннике (тем не менее эти картины дублировались на экране, чтобы каждый мог рассмотреть их подробнее). Без таких произведений, как Сандро Боттичелли «Рождение Венеры» (Галерея Уффици), Джордано Лука «Похищение Прозерпины» (галерея Палаццо Медичи-Риккарди), Карл Генрих Блох «Освобождение Прометея» (Художественный музей Риббе) невозможно раскрыть заявленную тему урока; они так же транслировались на экране. Кроме того, чтобы решить сложившуюся педагогическую задачу, можно совершить виртуальные туры в представленные музеи.

Так, в случае отсутствия необходимых для раскрытия темы экспонатов, для того чтобы полнее представить обстановку, расположение залов музея и окунуться в атмосферу места, на помощь приходят виртуальные платформы музеев. Виртуальные платформы музеев представляют собой коллекцию панорам по огромным залам музеев, где открываются все достоинства зданий, экспонатов и великолепное убранство. К примеру, можно совершить виртуальный тур в Австрийскую Галерею Бельведер (Вена), Атенеум (Хельсинки), Версальский дворец (Франция), Варненский археологический музей (Болгария), Галерею Искусств Фриера (Вашингтон, США), Галерею Тейт Британ (Лондон), Художественный музей префектуры Миэ (Япония), Художественный фонд Деви (Гургаон, Индия), Национальный музей антропологии в Мехико (Мексика) и т. д. (Музеи онлайн. Виртуальные туры (экскурсии) в музеи всего мира. URL: <https://musei-online.blogspot.com/2013/06/virtualnie-tury-v-muzei-mira.html>)).

Безусловно, в виртуальном пространстве представлено огромное количество музеев России: Государственная Третьяковская галерея, Государственный Русский музей, Государственный музей истории космонавтики им. К. Э. Циолковского, Музей космонавтики, Государственный геологический музей им. В. И. Вернадского, Государственный Дарвиновский музей, Музей-заповедник «Усадьба Мураново им. Ф. И. Тютчева», Музей обороны Ленинграда, Государственный Эрмитаж, Государственный музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина и др.

Практически все крупные музеи развивают digital-направления и усиливают работу над онлайн-проектами для посетителей, а также для внутренней работы и взаимодействия с другими институциями. Тому как виртуальное искусство обеспечивает непрерывный поток стимулов и опыта, а также истории этого жанра в контексте общей истории медиаискусства, посвящено множество лекций на платформах музеев.

Кроме того, на официальных сайтах музеев зачастую реализуются виртуальные проекты. К примеру, Государственный музей обороны Москвы представляет на портале «Музейная Москва онлайн» оцифрованные коллекции музея: боеприпасы, вещи, графику, документальные материалы, живопись, книги, нумизматику, оружие, фотографии и негативы. На странице Музея обороны Москвы представлено множество виртуальных выставок.

Актуальны онлайн-презентации виртуальных туров по различным выставкам. Например, выставка «Михаил Врубель. К 165-летию со дня рождения» в Русском музее. Благодаря технологии панорамной съемки виртуальный тур полностью воссоздает пространство экспозиции и позволяет в произвольном порядке перемещаться по залам выставки, детально рассматривать экспонаты. Дополнительно в тур включены онлайн-лекции и видеозаписи экскурсий, подготовленные сотрудниками Русского музея по материалам выставки.

Виртуальная выставка «100 лет СССР» доступна на портале «Виртуальный Русский



музей» www.rusmuseumvrm.ru, в разделе «Художественная галерея», где уже много лет публикуются межмузейные виртуальные выставки, а также на сайте Русского музея в разделе Издания / мультимедиа. Задача выставки – объединить лучшие произведения, созданные в советский период с целью привлечения внимания к истории Советского Союза через произведения изобразительного искусства, хранящиеся в собраниях музеев России и стран СНГ. Одна из целей выставки – познакомить интернет-пользователей (в первую очередь поколение, которое выросло после распада СССР) с изобразительным искусством республик, входивших в состав СССР, и укрепление международных и международных связей в сфере культуры.

Произведения изобразительного искусства советского периода – важный источник для изучения истории и культуры СССР, понимания и погружения в эту историческую эпоху, которая, несмотря на все противоречия, представляет собой важный опыт мирного существования разных народов на огромной территории. Дружба, сотрудничество, солидарность, взаимовыручка, созидательный труд, забота о семье и детях, массовое приобщение к спорту и здоровому образу жизни, высокий уровень образования и культуры, приоритет духовных ценностей над материальными, коллективного над индивидуальным, сохранение национальных культур и традиционных ценностей, любовь к Родине и служение Отечеству – далеко не полный список приоритетов и ценностей, с которыми ассоциируется советская эпоха.

В виртуальной экспозиции, организованной по хронологическому и тематическому принципу, выделены разделы, в которых собраны произведения по определенной теме: семья, детство, труд, спорт, культура, праздники, индустриализация, защита Отечества, космос и другие важные сферы жизнедеятельности советского общества. Советскому дизайну и архитектуре также посвящены отдельные блоки. Работа над выставкой продолжается, произведения из российских и зарубеж-

ных музеев еще поступают в Русский музей и постепенно пополняют виртуальную выставку (URL: https://rusmuseumvrm.ru/data/events/2023/02/obschee_prezentaciya_virtualnoy_vista_vki_100_let_sssr/index.php).

Виртуальная выставка «Памятники архитектуры и природные заповедники Крыма в отечественном изобразительном искусстве» («Виртуальный Русский музей». – URL: https://rusmuseumvrm.ru/online_resources/art_gallery/krim/index.php) объединяет более 500 произведений живописи, рисунка и печатной графики из коллекции Русского музея и 40 художественных музеев Российской Федерации, созданных в конце XVIII – начале XXI веков. Со своей стороны, севастопольские государственные музеи федерального и регионального уровня достаточно широко представлены в виртуальном пространстве, что позволяет знакомить обучающихся со всего мира с культурным наследием Севастополя и повышать туристическую привлекательность региона. Известные всему миру музеи города Севастополя: Государственный историко-археологический музей-заповедник «Херсонес Таврический», Севастопольский военно-исторический музей-заповедник, Военно-исторический музей Черноморского флота, Военно-исторический музей фортификационных сооружений, Севастопольский художественный музей им. М. П. Крошицкого представляют основные направления своей деятельности, коллекции, виртуальные туры и выставочные проекты на страницах официальных сайтов [1].

Выводы. Виртуальный и физический музей проявляют определенные различия в перцептивном восприятии мира и окружающей действительности. В цифровом пространстве, как и в реальном физическом мире, существуют свои ограничения, которые будут влиять на дизайн виртуальных миров, зависящих от сугубо технических возможностей, программного обеспечения, каналов связи и аппаратных платформ. В свою очередь, это дает возможность к расширению действий музейных работников и художников проектировщиков.

Музейная среда всегда находилась под воздействием общества с его тенденциями, пред-



ставляя собою своеобразные сообщающиеся сосуды. Виртуальные музеи выступают в роли мощного ресурса развития музейного дела в современности, однако это не означает подмену виртуальными музеями музеев, существующих в реальном мире. Несмотря на всю перспективность интернет-музеев, они все же не смогут собой полноценно заменить обычный музей. Об этом достаточно четко говорит директор Государственного Русского музея В. Гусев «технологии все время меняются, на это не хватает средств и денег, но мелькание экранов компьютерных не должно заслонять подлинников».

Подводя итог нашей статьи, следует отметить, что в условиях общественного перехода рынок информационных услуг предоставляет потребителям контента все новые услуги и продукты, которые являются информационными технологиями. В данную категорию продукта входят и виртуальные музеи, они дают возможность потребителям получить доступ к просмотру коллекций и выставок, пространственно удаленных от зрителя, имеющего доступ в Интернет.

Музейная деятельность всегда влияла на общество через пространство и время. Гордон Файф, профессор Кильского университета, высказывал мысль о том, что музеи являются культурными единицами, производящими культурное значение против существующего общества, несмотря на их взаимозависимость [18]. Собрания показывают культурные традиции и основы, которые часто противопоставляют себя современному обществу. Музеи формируют информационно-коммуникативную среду, представляя собой социокультурные институты общества, которые несут обществу определенные послания и коды. Выставки, работающие в информационном пространстве с привлечением интернет-технологий, выявляют и раскрывают специфику нахождения культурного наследия в виртуальном мире.

Явные преимущества современного музейного пространства в виртуальной реальности рассматриваются как нелинейность, интерак-

тивность и имманентность. Гипертекст и переход по ссылке в современных условиях устанавливают взаимосвязь между пользователем и виртуальным экспонатом, открывая передовую функцию музея: виртуальная коммуникация. Таким образом, новое время формирует современное музейное пространство, расширяет его возможности и способы представления контента конечному потребителю, обществу, тем самым транслируя во внешний мир образы и смыслы.

В настоящее время важен аспект открытости и доступности музейного представления культуры в образовательном процессе. С одной стороны, виртуальный музей как открытый контент позволяет обучающимся получать новые знания, дополняющие базовые знания программы; с другой – предоставляет возможность открытого общения не только непосредственно с педагогом, но и с различными субъектами культурно-образовательного процесса. Следует отметить, что во многих музеях приоритетны проекты, через которые в систему образования встраиваются передовые технологии, в том числе виртуальной и дополненной реальности. Такая возможность внедрять и эффективно использовать виртуальный контент в образовательном процессе в любом уголке страны позволяет разнообразить процесс обучения.

Итак, педагогический потенциал виртуального музея широко используется в настоящее время в качестве подготовки учебных занятий, для реализации самостоятельной работы обучающихся, при проведении виртуальных уроков-экскурсий. Виртуальный музей позволяет реализовать досуговую, исследовательскую и культурно-просветительскую деятельность учащихся, способствует развитию познавательной активности обучающихся; формированию знаний об историко-культурном наследии; раскрытию творческого потенциала; патристическому и духовно-нравственному воспитанию. Вектор развития системы образования направлен, помимо прочего, на цифровое будущее, поэтому современный учитель должен владеть инструментами, позволяющими при-



менять новейшие образовательные продукты, благодаря которым образовательная среда не имеет границ.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению культурного феномена музея в современных условиях информационного общества, становлению и развитию виртуальных музеев. Тема актуальна в смысле понимания особенностей развития постиндустриального общества и переход музеев в виртуальное пространство, где информационные технологии формируют новый вид пространства со своими специфическими особенностями, куда и будет интегрировано музейное пространство, создавая новые культурные возможности и доступы к информации для общества. В статье анализируется педагогический потенциал виртуального музея. Определены возможности использования ресурсов виртуального музея в целях активизации познавательной деятельности в школьном и профессиональном образовании.

Ключевые слова: виртуальный музей, интернет-технологии, образовательный процесс, подготовка магистрантов, культурное пространство, информационная культура.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of the cultural phenomenon of the museum in the modern conditions of the information society, the formation and development of virtual museums. The topic is relevant in the sense of understanding the features of the development of post-industrial society and the transition of museums to the virtual space, where information technologies form a new type of space with its own specific features, where the museum space will be integrated, creating new cultural opportunities and access to information for society. The article analyzes the pedagogical potential of the virtual museum. The possibilities of using the resources of the virtual museum in order to enhance cognitive activity in school and vocational education are determined.

Key words: virtual museum, Internet technologies, educational process, preparation of undergraduates, cultural space, information culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойцова Е. Е. Музеи Севастополя в виртуальном пространстве // Парадигмы истории и общественного развития. – 2019. – № 15–16. – С. 20–24.
2. Грицкевич В. П. История музейного дела до конца XVIII в. – СПб.: СПбГУКИ, 2004. – 408 с.
3. Дайзард У. Наступление информационного века // Новая технократическая волна на Западе / под ред. П. С. Гуревича. – М., 1986. – 456 с.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. – 895 с.
5. Квитко А. Ю. Информационная культура личности // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2010. – № 2 (73). – С. 162–169.
6. Пленков О. Ю. Индустриальная цивилизация XX века: особенности эволюции и динамики // Метаморфозы истории. – 1997. – № 1. – С. 93–106.
7. Позднякова И. Р., Таранова Т. Н., Мищерина И. В. Виртуальный музей как открытое образовательное пространство // Педагогика искусства. – 2020. – № 3. – С. 77–84.
8. Попов В. Д. Информациология и информационная политика. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 116 с.
9. Розенберг Н., Бирдцелл Л. Е. Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира / пер. с англ. под ред. Б. Пинскера; науч. ред. В. Бусыгин. – М.; Челябинск, 2015. – 448 с.
10. Саяпин В. О. Смысловые реалии гипертекста в виртуальной коммуникации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2012. – № 3 (11). – С. 105–113.
11. Цветкова М. С., Ратобильская Э. С., Дылян Г. Д. Модели комплексной информатизации общего образования: учеб. изд. – М., 2007. – 119 с.
12. Электронная культура и экранные формы творчества / под ред. К.Э. Разлогова. – М.: РИК, 2006. – 384 с.



13. Bennett T. The Birth of the Museum. History, Theory, Politics. – L.; N.Y., 1995. – P. 89–105.

14. Boyer C. CyberCities: Visual Perception in the Age of Electronic Communication. – N.Y., 1997 – 245 p.

15. Bridges H. A., Charitos D. On Architectural Design in Virtual Environments // Design Studies. – 1997. – Vol. 18. – № 2. – P. 143–154.

16. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. – N.Y., 2001.

17. Giaccardi E. Collective Storytelling and Social Creativity in the Virtual Museum: A Case Study // Design Issues. – 2006. – Vol. 22. – № 3. – P. 29–141.

18. Fyfe G. Sociology and the Social Aspects of Museums // A Companion to Museum Studies / ed. by S. Macdonald. – Ch. 3. – Malden; Oxford, 2006.



И. Н. Авдеева

УДК 159.927.22

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА «ОДАРЕННОСТЬ»: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Введение. После завершающего значимого этапа в жизни ребенка в детском образовательном учреждении перед родителями обязательно возникает вопрос, в какую школу определить первоклассника, какого учителя лучше выбрать для максимально продуктивного

обучения, воспитания и развития на протяжении последующих трех-четырех лет. Для начинающих учителей начальной школы, как правило, также стоят важнейшие вопросы: как определить мотивацию, интересы, потребности младших школьников с целью максимального развития их способностей, возможностей и талантов. Каждый родитель, а тем более учитель, должен иметь свое представление об одаренных детях. Это представление у каждого из нас создается на основе опыта общения с детьми, сравнения их между собой, наблюдений за их развитием, чтения литературы о жизни замечательных людей. Однако эти представления неизбежно носят субъективный характер, отражая наши особенности, предпочтения и конкретные ситуации, с которыми мы сталкиваемся в жизни. Когда мы встречаем четырехлетнего мальчика, самостоятельно читающего книжки, или пятилетнего ребенка, рисующего прекрасные рисунки, или четвероклассника, решающего уравнения из курса высшей математики, у нас не возникает сомнений, что это одаренные дети. Это относится и к юным художникам, композиторам, артистам, спортсменам, когда их талант очевиден и не вызывает сомнений.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Для чего нужна диагностика? Отнюдь не для того, чтобы подтвердить очевидное. Распознавание детской одаренности, гениальности и таланта – одна из основных проблем, которая исследуется педагогами и психологами всего мира. Появление гениев и одаренных людей заставляет общество вновь и вновь возвращаться к этому вопросу, искать пути к созданию социальных и психолого-педагогических условий для развития способностей растущего поколения. Как отмечал А. В. Петровский, «проблема талантов и их формирование – это большая социальная проблема и, если угодно, проблема государственная» [11, с. 50]. И с его мнением нельзя не согласиться, поскольку умные и талантливые дети – это будущее общества и именно от них зависит духовное, экономическое, социальное и культурное развитие государства.



В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) отмечается, что начальной школе необходимо активно внедрять новые подходы, методы обучения и воспитания для полноценного развития личности. Здесь также указывается, что введение новых форм и методов воспитания должно отвечать на потребности развития личности, содействовать развитию талантов духовно-эмоциональных, умственных и физических способностей, что является насущным и важным. В данном стандарте указывается, что индивидуально одаренным детям государство обеспечивает социальную и материальную поддержку: стипендии, направления на обучение в ведущие образовательные и культурные центры. Внешкольное образование и воспитание являются частью структуры образования и воспитания, направленной на развитие способностей, талантов детей, молодежи, удовлетворение их интересов, духовных вопросов и потребностей в профильном определении.

В программе «Учитель» также можно найти подтверждение необходимости исследования вопросов, касающихся одаренности. В данном документе поднимается актуальная проблема, касающаяся того, что высшая педагогическая школа не обеспечивает дифференцированной подготовки педагогических кадров для работы с разными категориями одаренных детей.

Изложение основного материала. Проблема изучения различных аспектов одаренности детей стала предметом исследований зарубежных и отечественных ученых второй половины XX столетия. Исследование данной проблемы в США началось в середине 50-х годов прошлого века в рамках созданного Института изучения личности Южной Калифорнии (1949 г.) сотрудниками которого были Дж. П. Гилфорд, Э. П. Торренс, К. Тейлор, Ф. Баррон. Именно они очертили новые границы в психологии творческой одаренности и способствовали объединению теоретических исследований по психологии индивидуальных различий и практических работ по построению новых учебных программ в области дифференцированного обучения.

Особый вклад в развитие теории одаренности внес Дж. П. Гилфорд, который выделял параметры креативности индивида и разработал составляющие дивергентного мышления (быстрота, оригинальность, гибкость, точность). Все это позволило обосновать оригинальные модификации практической деятельности в развитии, обучении и воспитании одаренных школьников. Ученым было обосновано и внедрено в практику несколько фундаментальных факторов интеллекта и на этой основе их классификаций. Первая включает выделение основных видов интеллектуальных процессов и пять групп интеллектуальных способностей, направленных на выполнение мыслительных операций: познание (восприятие и понимание предъявляемого материала); память (запоминание и воспроизведение информации); конвергентное мышление (логическое, последовательное, однонаправленное мышление, проявляется в задачах, имеющих единственный правильный ответ); дивергентное мышление (альтернативное, отступающее от логики, проявляется в задачах, допускающих существование множества правильных ответов); оценка (суждение о правильности заданной ситуации). Вторая классификация интеллектуальных факторов, по Дж. Гилфорду, соответствует виду учебного материала или включенного в него содержания, которое может быть представлено как образное; символическое; семантическое; поведенческое. Обрабатываемая информация может принимать вид какого-то одного из конечных продуктов: единицы, классы, системы, отношения, трансформации и импликации. Данные классификации представлены в виде куба, каждое измерение которого представляет собой один из способов измерения факторов: в одном измерении располагаются различные виды операций; в другом измерении находятся разные виды конечного мыслительного продукта; в третьем – разные виды содержания.

По мнению ученых и практиков, главным достижением Дж. Гилфорда считается разделение дивергентного и конвергентного мышления. Дивергентное мышление связано с по-



рождением множества решений на основе однозначных данных и, по его предположению, является основанием творчества. Конвергентное же мышление направлено на поиск единственно верного результата и диагностируется традиционными тестами интеллекта. Вместе с тем в ряде научных публикаций отмечается то, что недостатком модели Дж. Гилфорда является несоответствие результатам большинства факторно-аналитических исследований. Ряд работ Дж. Гилфорда показал, что к концу школы многие одаренные дети иногда испытывают тяжелые состояния депрессии, вынуждены маскировать от сверстников и взрослых свою одаренность. Одаренные дети испытывают в школе «дискриминацию» из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ [21].

Тем не менее внедренные в практику концепция и модель интеллекта Дж. Гилфорда легли в основу многих психолого-педагогических диагностик, прогнозирования обучения и развития одаренных детей в зарубежной психологической теории и практике. И главной особенностью авторской модели является то, что она имеет комплексный характер, содержит описание разных типов когнитивных способностей, позволяет педагогическим работникам использовать самые разнообразные методы, далеко выходящие за рамки обычных учебных технологий стимулирования учебного процесса.

Еще одним известным американским психологом, посвятивший свои исследования развитию теории и тестов креативности для детей, был Элис Поль Торренс, который в 50-е годы прошлого столетия разработал теоретические и практические основы взаимодействия с одаренными детьми и взрослыми. На основе контент-анализа научной литературы он определил креативность как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности. По его мнению, креативность представляет собой процесс появления

чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности: фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; формулирования и сообщения результата решения.

В дальнейшей своей работе, наблюдая за своими учениками, Э. П. Торренс пришел к выводу, что показатели – учебная успешность и высокий интеллект – не являются обязательными гарантиями жизненных успехов в будущем. И одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей, которые получили наименование тестов креативности на изобразительное творческое мышление (1966). Но главной целью исследований Э. П. Торренса было доказательство надежности и предсказательной обоснованности тестов творческого мышления. В ходе дальнейших разработок было обосновано положение о том, что для реализации личности в творчестве необходимо особое сочетание уровней развития логического (или конвергентного мышления, выявляемого обычно по тестам интеллекта) и творческого мышления. Далее, в 1980 году, был разработан еще один тест, при создании которого он стремился получить модели творческих процессов, отражающие их природную сложность, осмысление творческих способностей в процессе свободного передвижения в помещении, показателями которого выступали легкость, гибкость, точность и оригинальность мышления [23].

В рамках исследований, проводимых в Институте изучения личности К. Тейлором, была разработана концепция, в которой выделены две области: академическая и творческая одаренность, которая структурно видоизменялась и включала восемь видов, проявляющихся в продуктивном мышлении, принятии решений, прогнозировании, общении, планировании, воплощении или исполнении решений, построении взаимоотношений, усмотрении возможностей. Последние три таланта (в терминологии К. Тейлора) существенны для того, чтобы привести идеи в действие. Проявления таланта трактуются довольно узко. Например,



общение понимается как умение выражать свои мысли и чувства так, чтобы они были поняты другими; усмотрение возможностей предполагает умение обнаруживать возможности и взаимоотношения, скрытые от других людей. Согласно данной концепции все таланты могут быть присущи одному человеку и в определенной степени выраженности они составляют его неповторимый профиль. В то же время каждый из талантов может стать важнейшим элементом и основным каналом реализации индивидуальных возможностей. Следует отметить, что эта концепция до сих пор привлекает внимание к организации обучения на основе учета способностей и талантов каждого обучающегося в педагогическом процессе.

Одним из известных представителей Института оценки и исследования личности Калифорнийского университета в Беркли был Фрэнк Хавиер Баррон, который на основании исследования высоко креативных людей включал процедуры тестирования и проведение глубинных интервью с писателями, архитекторами, исследователями, учеными и математиками [19]. В результате этих исследований он определил такие ключевые характеристики высоко творческой личности: космологическое свершение, интуиция, предпочтение сложности, интеграция дихотомий, высокий уровень силы эго, творческий рост и расширение сознания, изучение человеческой личности. Кроме этого, творческим личностям, по мнению Ф. Баррона, также присущи независимость суждений, способность сохранять свою независимость и выражать правильное мнение, отвергая консенсус; готовность идти на риск, проявляя предприимчивость и мужество, посвящая себя деятельности, которая играет важную роль в их жизни.

После проведенных в 60-е годы XX века исследований (Дж. Гетцельс, П. Джексон, М. Осборн, К. Тейлор, П. Торренс, Ф. Баррон) появился ряд научных трудов, посвященных рассмотрению полифоничности одаренности, в том числе и креативности как ее составляющей. С этого времени толкование одаренности в зарубежных источниках стало более ши-

роким. В 1972 г. Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: одаренными и талантливыми учащимися являются те, кто выявлен профессионально подготовленными людьми как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей. Такие дети требуют дифференцированных учебных программ и/или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения, для того чтобы иметь возможность реализовать свои потенции и сделать вклад в развитие общества. Дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но иметь потенции к ним в любой из следующих областей (в одной или в сочетании): общие интеллектуальные способности; конкретные академические способности; творческое, или продуктивное, мышление; лидерские способности; художественные и исполнительские искусства; психомоторные способности.

К началу 70-х годов прошлого столетия психология индивидуальных различий становится практической наукой. Исследования стремительно перемещаются в область образования. В конце 70-х – начале 80-х развивается уже совсем новая, прикладная область психологии – психология талантливых, но не успевающих в учебе детей, в которой изучаются причины задержек в развитии талантов в детские годы и методы оказания психологической помощи. К концу 70-х не только частные, но и государственные школы начали перестраиваться в сторону дифференцированного обучения. Углубленные исследования последующих лет привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллекта Ховарда Гарднера [3]. Согласно этой теории, не существует какого-то единого интеллекта: есть, по крайней мере, семь видов. Каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам. Каждый обладает



особым статусом в силу своего происхождения. Например, в эволюционном развитии человечества музыкальный интеллект является более древним, чем остальные.

К выделенным семи видам интеллекта относятся лингвистический (способность использовать язык для того, чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, редактор, журналист)); музыкальный (способности исполнять, сочинять музыку или получать от нее удовольствие (музыкальный исполнитель, композитор)); логико-математический (способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченным образом (математик, ученый)); пространственный (способности представлять, воспринимать объект и манипулировать им в уме, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер, хирург)); телесно-кинестетический (способности формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, в ручном труде (танцовщица, спортсмен, механик)); личностный: две стороны, которые могут рассматриваться отдельно — это внутриличностный (способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности (например, писатель) и интерличностный интеллект (способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроениями, предвидеть поведение в разных ситуациях (политический лидер, педагог, психотерапевт)).

Каждый вид интеллекта Х. Гарднер проанализировал с учетом используемых умственных операций, случаев появления высокоодаренных, проявлений в других культурах, возможного пути эволюционного развития. В силу наследственных факторов или же под влиянием особенностей обучения у некоторых людей развиваются определенные виды интеллекта сильнее других, тогда как все они необходимы для более полной реализации личности.

В начале 80-х гг. XX века был осуществлен крупный международный проект, включивший исследователей семи стран, по развитию возможностей высокоодаренных детей прогнозировать будущее, проигрывать ситуации риска и возможные выходы из таких ситуаций. В США были созданы специальные курсы по обучению лидерству одаренных подростков. Задачи, которые решались на них учащимися средних и старших классов, далеко не детские; они относились к прогнозированию и проигрыванию в группах таких ситуаций, как выборы социальных лидеров, эвакуация людей в районах стихийных бедствий, решение конфликтных ситуаций (Д. Фельдхьюсен, В. Ричардсон, Д. Сиск). Детские варианты обучения навыкам лидерства велись в ряде школ и в начальных классах.

Разрабатывались специальные комплексные учебные программы, в рамках которых ученики могли продвигаться более свободно, чем по обычной программе, ограниченной пределами и задачами только одного школьного предмета. Вводилась шкала свободного продвижения ребенка в зависимости от его успехов и реальных возможностей внутри разновозрастной группы, в которой объединены дети, близкие по возрасту, например, дети 6, 7 и 8 лет. В них ребенок естественным образом определял для себя товарищей по играм и общению, уровню усвоения содержания предмета. В целом дифференцированное обучение в США переходило к составлению углубленных и разветвленных программ. Альтернативные программы были основаны на новых данных о когнитивных индивидуальных стилях учения. В основу теории когнитивных стилей легла подробно разрабатываемая концепция функционального доминирования работы левого и правого полушарий и связанных с этими особенностями «предпочтений» в восприятии, интеллектуальных операциях и личностном поведении. Стали популярными индивидуализированные способы работы по «учебным договорам», которые заключались между учащимся и учителем; они позволяли учителю экономить свое время, а учащемуся —



работать в индивидуальном темпе. Дальнейшее развитие исследований и диагностики одаренности основывались на интегрированном представлении о познавательных процессах и их развитии. Когнитивные методики диагностики и методики интеллектуального развития стали предметом специального теоретического и экспериментального анализа в середине XX века в нашей стране.

История развития исследований и практики обучения одаренных детей в нашей стране прошла ряд этапов, соответствовавших социальным потребностям общества и уровню развития психологической науки. На основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в середине XX столетия были предприняты попытки оценить уровни одаренности. В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Дружинин, Я. А. Пономарев, А. В. Брушлинский, Б. М. Кедров, О. К. Тихомиров), общих и специальных способностей (А. Н. Поддьяков, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий, Е. И. Игнатъев, К. В. Тарасова), по психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин, Э. А. Голубева, В. М. Русалов), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (М. С. Егорова, С. Ю. Малых, И. В. Равич-Щербо), разрабатывались дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

Специальное значение имели разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве и в начальной школе (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. Н. Поддьяков, М. И. Лисина, Л. А. Венгер), реализуемые в школе и вузе принципы проблемного обучения (А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов), развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов).

Особое место в этот период имело исследование проблемы одаренности в контексте психологии способностей, что наиболее полно

было отражено в работе Б. М. Теплова «Способности и одаренность». Он указывал: «При установлении основных понятий об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность». Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии «способность» <...> Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого <...> Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности <...> В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [15, с. 9–91]». Дальнейшее развитие этой проблемы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения.

Анализ проблемы одаренности и способностей во многом предопределяется тем содержанием, которое мы будем вкладывать в эти понятия. Значительные трудности в определении понятия «одаренность» связаны с общепринятым бытовым пониманием этого термина. Если обратимся к толковым словарям, то увидим, что определения термина «одаренность» противоречат друг другу. В философском понимании «одаренность» – это качество, своеобразие способностей, определяющих творческие возможности человека [17, с. 89]. Вторая точка зрения, изложенная в философском словаре под редакцией В. И. Шинкарука, более конкретна: «одаренность» – природные склонности к определенному виду деятельности и задатки – психофизиологическая основа развития способностей [18, с. 453–454]. Последнее определение не исключает процесса развития способностей и подчеркивает значительное влияние социальной среды на их становление. Важно отметить, что определения одной науки имеют общее и различное. Важным является то, что во втором случае подчеркивается путь совершенствования способностей как путь предоставление свободного выбора деятельности.



Противоречие двух данных определений обусловлено развитием науки и общими социальными изменениями, однако, абстрактность высказываний более важна в данном случае, она характеризует особенности философских понятий, которые, скорее, не раскрывают все аспекты понятия, а лишь дают общие представления о том или ином предмете исследования. В этом случае «одаренность» – это качество, своеобразное сочетание способностей, помогающие человеку достичь успехов в различных видах деятельности.

Перейдем от общих понятий к конкретным, которые даются педагогике и психологии. В педагогическом словаре под редакцией С. У. Гончаренко одаренность – это потенциальное своеобразие задатков человека, благодаря которым он может достичь значительных успехов в деятельности. Далее говорится о том, что сами задатки не определяют одаренность, а лишь их развитие предполагает ее проявление [4, с. 52]. В педагогическом словаре под редакцией И. А. Каирова утверждается, что одаренность – совокупность природных задатков как условий формирования одаренности [10]. Именно задатки формируют специфику одаренности.

Вместе с тем Ю. З. Гильбух говорит о том, что одаренность обусловлена высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания [1, с. 4]. Ю. З. Гильбух определил следующие особенности одаренных детей: раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстрота и точность в выполнении умственных операций. Это обусловлено тремя факторами: устойчивость внимания, оперативность памяти, сформированность навыков логического мышления.

Вышеизложенные черты одаренности свойственны интеллектуалам, но есть и другая одаренность – творческая, для детей этого типа одаренности характерно присутствие познавательного интереса к деятельности и творчество – нестандартный подход к реализации учебных задач. В данных понятиях имеется

один важный фактор – развитие задатков не отождествлено со способностями и одаренностью, они скорее преобразование физиологических факторов в личностное качество.

Таким образом, «одаренность» с точки зрения педагогики представляет комплекс способностей, проявляющихся в деятельности при определенных образовательных и воспитательных условиях, обеспечивающих ее успешное выполнение.

Интересны идеи психологов по этой проблеме. В психологическом словаре под редакцией В. В. Давыдова и А. В. Запорожца говорится о том, что одаренность может выступать и проявляться в высоком уровне умственного развития и для вундеркиндов характерно: богатство активного словаря, быстрота, оригинальность вербальных ассоциаций; выражение установки на творческое выполнение заданий, оригинальность мышления и воображения; успешное овладение основными элементами учебной деятельности [12, с. 229].

Н. С. Лейтес, исследовавший вопросы одаренных детей, определил три варианта развития: «Одни дети с необыкновенно высоким общим уровнем интеллекта: они далеко опережают сверстников по темпу умственного развития, обладают повышенной восприимчивостью к самым разным учебным занятиям. Другой вариант – дети, у которых при общем уровне развития обнаруживается специальные способности к каким-либо видам деятельности. И дети, умственные способности которых не востребованы, они не обеспечивают заметных достижений, но в дальнейшем их своеобразные достоинства могут быть ценными и воплотятся в успешной деятельности; по отношению к таким детям можно говорить о потенциальной одаренности [9, с. 34].

В процессе описания одаренности В. Э. Чудновский и В. С. Юркевич отмечали, что есть одаренность, проявляющаяся в способности к учению, обладанию уже имеющемуся опыту деятельности. Это «школьная одаренность», не вызывающая сомнений у учителей. Как правило, она сопровождается быстротой умственной деятельности: быстрым усвоением, обоб-



щением часто огромного количества материалов. Все этим счастливицам дается быстро, легко, весело. Увы, большинство учителей и родителей такой одаренностью исчерпывают само представление об этом явлении. К сожалению, даже многие профессионалы – психологи до сих пор склонны зачислять в одаренные только тех, кто опережает сверстников в умственном развитии, кто обладает незаурядными способностями к обучению (особенно школьному). Такие дети одарены. Но есть ведь и другие, чью одаренность никто не хочет замечать, более того, ее каждый день уничтожают в школе и в семье [16, с. 41–42]. Авторы выделили среди учеников «интеллектуалов», для которых характерны легкая обучаемость; активность мыслительных процессов; высокий уровень развития интеллекта; работоспособность; увлеченность занятиями; проявление творческих моментов в деятельности.

Психологи выделяют несколько категорий одаренных детей. У Н. С. Лейтеса выделено три такие категории, у М. А. Холодной – шесть. По мнению же А. И. Савенкова, наиболее адекватно выделение четырех групп детей, которых обычно принято называть одаренными:

- дети с высоким показателем по специальным тестам интеллекта;
- дети с высоким уровнем творческих способностей;
- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.) эту категорию детей чаще называют талантливыми;
- дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность) [14].

Каждая из этих категорий отражает определенное отношение к пониманию одаренности как психического явления.

Изучив различные точки зрения исследователей, можно сделать вывод, что проявления одаренности сопровождаются проявлением познавательной активности к деятельности; ориентацией на творческое выполнение учебных заданий; устойчивым интересом к объекту познания; оригинальность мышления.

Во всех психологических характеристиках одаренности говорится об активном познании окружающего мира, оригинальном подходе к деятельности, раннем появлении потребностей узнать, запомнить, обучиться – без этих условий невозможно проявление и формирование способностей (табл. 1).

Таким образом, взгляды ученых на сущность одаренности позволяют сделать вывод о том, что одаренность представляет собой наличие и развитие комплекса способностей и личностных качеств, позволяющих человеку достигать высоких результатов труда в нескольких видах творческой, интеллектуальной и практической работы на протяжении всей жизнедеятельности.

Контент-анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме одаренности детей позволяет выделить несколько видов одаренности:

- художественная, которая развивается в специализированных школах, кружках, студиях на основе индивидуальных программ обучения;
- общая интеллектуальная и академическая – проявляется, как правило, в определенных областях знаний, позволяющих обучающимся интенсивно осваивать учебную и дополнительную научную информацию, показывая высокие результаты обучения и развития;
- математическая, проявляющаяся в предметной направленности ума, интенсивном формализованном восприятии, переработке и свободном оперировании математической информацией, способности к логическому мышлению в сфере количественных и пространственных отношений, числовой и знаковой символике; способности мыслить математическими символами; способности к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий; способности к свертыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий; способности мыслить свернутыми структурами; гибкости мыслительных процессов в математической деятельности; стремлении к яс-



Таблица 1

Основные положения понятия «одаренность» в отечественной психологии

№	Ученые	Содержание понятия
1.	Л. С. Выготский	Одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии
2.	Б. Т. Теплов	Связывал развитие одаренности с включением ребенка в какую-либо творческую деятельность
3.	В. Н. Мясищев	Предполагал что одаренность – синтез взаимоусиливающих друг друга свойств личности: ее активного и положительного отношения к деятельности, так называемой склонности к определенному виду деятельности и настойчивого трудового усилия
4.	А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн	Одаренность как потенциал человека, определяющий его готовность к осуществлению разных видов деятельности, а также возможный уровень их продуктивности
5.	Д. Б. Богоявленская	Рассматривала одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми
6.	А. В. Петровский	Раскрывал одаренность как совокупность задатков, природных данных, характеристику степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей
7.	А. М. Матюшкин	Считал, что психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество, а обучение и развитие одаренных детей составляет идеальную модель творческого развития человека
8.	А. И. Савенков	Одаренность – генетически обусловленный компонент способностей, которые в значительной мере определяют как конечный результат, так и темп развития
9.	А. В. Хуторской	Определял одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности
10.	В. В. Юрчук	Характеризовал одаренность как свойство специфических корреляций способностей субъекта, которые обеспечивают успешность выполнения тех или иных действий, а сама сумма способностей, представляющих оригинальную модель, позволяет индивиду компенсировать негативность тех или иных качеств за счет приоритетных эволюций других
11.	В. С. Юркевич	Рассматривал одаренность только как интеллектуальную характеристику, не соответствующую подлинному представлению о высоком развитии возможностей человека



ности, простоте, экономности и рациональности решений; способности к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключении с прямого на обратный ход мысли (обратимость мыслительного процесса при математическом рассуждении (В. А. Крутецкий);

– творческая (продуктивная) – порождается способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать или же блестяще исполнять, использовать то, что уже создано (А. М. Матюшкин);

– лидерская (социальная организаторская), включающая такие структурные компоненты, как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и предполагающая исключительную способность устанавливать гибкие, зрелые, конструктивные межличностные взаимоотношения с другими людьми, направленные на достижение оптимальных результатов совместной деятельности;

– практическая, включающая свойства практического мышления, особенности условий практической деятельности, предъявляющей жесткие требования к выдающимся личностям (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов), знания своих слабых и сильных сторон и способность использовать их для выработки собственных способов действий, включая привлечение других людей для выполнения того, что он не может делать хорошо (Р. Стернберг).

Перечисленные виды одаренности проявляются по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения обучающихся: видов и типов образовательных организаций, технологий и методик обучения, содержания педагогического процесса.

В последнее тридцатилетие в стране широко распространены и активно работают учебные заведения нового типа, помогающие организовать обучение способных и талантливых детей. К таким учебным заведениям относятся лицеи, гимназии, колледжи, авторские и частные школы, школы-интернаты для одаренных детей, летние и зимние физико-математические школы, Малая академия наук. Данные образо-

вательные учреждения имеют ряд отличий от традиционной школы, свои особенности и специфику, отличаются альтернативным содержанием учебного процесса, выбором программ обучения, методов и приемов для достижения воспитательных и образовательных целей. Чем интересны эти заведения? Во-первых, учебные заведения нового типа помогают внедрить все новое, что появилось в теории и практике школьного образования, во-вторых, формы и методы организации обучения позволяют максимально индивидуализировать и гуманитаризировать процесс обучения. Все эти факторы влияют на создание благоприятных условий для максимального развития интеллектуального и творческого потенциала обучающихся, воспитание духовной, свободной, творческой и социально активной личности, способной свободно участвовать в системе современных общественных отношений. Особенностью учебных планов в таких учебных заведениях стало наличие интегрированных курсов – словесности, естествознания, экологии, культурологии. Интегрированные курсы помогают ребенку увидеть мир целостно, сформировать мировоззрение не только как систему знаний о мире, но и отношение к нему. Разнообразие изучаемых дисциплин и курсов, наличие свободного времени для самообразования создают прекрасные условия, способствующие развитию способностей одаренных детей. Говоря о педагогах заведений нового типа, А. В. Глузман подчеркивал, что «гимназический педагог должен не просто быть учителем, а «ученым» – уметь создавать собственные программы и планы, писать учебники и пособия, уметь увлечь детей любовью к знаниям, к науке [2, с. 31].

Одним из важных шагов в решении проблем одаренности и развития творческих способностей стало появление авторских методик, направленных на работу с одаренными детьми, включающих качественное и количественное изменение содержания учебной программы. Принципы развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов) предполагали «обогащение» и «ускорение» программ для обучения



вундеркиндов. В основе принципов развивающего обучения лежала возможность учителя и обучающихся работать по индивидуальным программам, включающим углубленное изучение учебных предметов.

Несовершенство традиционной образовательной системы стало главной причиной появления ряда авторских технологий: И. П. Волкова «Технология творческого обучения», И. П. Иванова «Методика коллективных творческих дел», Г. С. Альшцулера «Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), которые применялись на практике в современной школе, направленных на развитие творческих способностей учащихся и работу с одаренными детьми. Идеи развивающего обучения получили свое широкое применение и внедрение в педагогическую практику.

Целями технологии творческого обучения И. П. Волкова были системное формирование творческих способностей личности на основе свободного выбора ребенком внеурочной деятельности; выявление и развитие творческих способностей, фронтальное приобщение школьников к многообразной творческой деятельности, направленной на получение значимого результата обучения. Основные положения технологии творчества включали информационное и исполнительское обеспечение решения проблемных задач; построение блочно-параллельной структуры учебного материала с учетом развития индивидуальных творческих способностей; реализацию значимых для данной сферы методов науки и вариативных способов решения проблем.

Основной задачей технологии коллективных творческих дел, разработанной И. П. Ивановым, было воспитание социально активной и творческой личности, способной преумножить общественную культуру, внести свой вклад в построение правового демократического общества. Основные положения методики коллективного творческого воспитания: социальная направленность творческой коллективной деятельности как средства создания условий для проявления и формирования основных личностных качеств; организация образо-

вательного процесса на основе диалога субъектов совместной деятельности; уважение самостоятельности обучающегося, его уникальной позиции как личности и индивидуальности. В основе коллективных творческих дел, по И. П. Иванову, лежало социальное творчество, направленное на служение людям, Родине, развитие творчества и самостроительства личности. Его содержание включало заботу о себе, о друге, о своем коллективе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанная Г. С. Альшцулером, была направлена на формирование творческого мышления обучающихся, развитие способности одаренных учащихся, подготовки их к решению нестандартных задач. Применяемые в развивающей системе методы помогали разрушить стереотипность мышления, стимулировать интерес к самостоятельной, творческой, деятельности, что являлось главным условием формирования способностей одаренных детей. Реализация ТРИЗ позволяет формировать системное мышление в процессе ознакомления обучающихся с окружающим социумом и самим собой; воспитывать мотивацию, интерес к собственным открытиям через поисковую и исследовательскую деятельность; развивать творчество, воображение, познавательную активность в разнообразной продуктивной деятельности. Данная технология позволяет достичь желаемого результата, почувствовать собственную значимость для окружающих и удовольствие от самостоятельно выполненной работы, существенно повышает вероятность решения творческих задач благодаря использованию системы алгоритмов, методов и приемов.

В современной педагогической практике известны такие подходы и методы к работе с одаренными детьми: «перескакивание»; комплектование классов по уровню подготовки учащихся; «ускорение» (принцип построения учебных программ для одаренных детей), специализированные классы в школе. Известен подход Ю. З. Гильбуха, который предложил комплектование классов по уровню подготовки



учащихся. Создавались три типа классов на основе предварительной диагностики детей: первый класс ускоренного обучения, предназначенный для одаренных детей, второй класс возрастной нормы и третий класс повышенного индивидуального внимания для слабо подготовленных учеников. Впоследствии данный подход не получил широкого применения в массовой педагогической практике.

Некоторыми видами учебных заведений для одаренных детей являются профильные школы. Они представляли собой новую форму сотрудничества ученых и школьников, ориентирующую учащихся на овладение основными навыками для научного исследования. Наибольшее распространение получили физико-математические школы для старшеклассников, школы углубленного изучения иностранных языков, лицеи искусств, в которых углубленно осваивали дисциплины, связанные с музыкальным и изобразительным искусством. Позитивное значение профильных школ включает следующее: развивает мотивацию, интерес и потребности в определенном виде деятельности, позволяет строить учебный процесс с учетом индивидуализации и дифференциации обучения детей, в том числе возможность организовать их самостоятельную работу, включает элементы их конкурентоспособности и познавательной активности, направленности на будущую практическую деятельность, последующую адаптации к обучению в системе высшего образования. Все эти моменты, в конечном счете, являются неотъемлемой частью формирования индивидуальности одаренного ребенка.

На протяжении последних 30 лет в Российской Федерации реализуются ряд федеральных программ («Дети-инвалиды», «Дети-сироты», «Дети Севера», «Дети Чернобыля», «Планирование семьи» и «Развитие индустрии детского питания в РСФСР на 1991–1995 годы»), в том числе президентская программа «Дети России», в которую включены программы «Одаренные дети», «Организация летнего отдыха детей», «Дети семей беженцев и вынужденных переселенцев».

В реализуемой Президентской программе «Дети России» [13] было подчеркнuto, что одаренность охватывает два аспекта поведения талантливого ребенка: инструментальный, включающий способы деятельности, и мотивационный, определяющий отношение ребенка к определенному виду деятельности. И далее в программе были раскрыты основные положения этих двух сторон одаренности. Так, инструментальный аспект включал наличие специфических стратегий (выделение новых идей и целей, направленных на оперативное успешное выполнение деятельности и ее высокую эффективность; новаторский подход к использованию и изобретению новых способов действий в процессе поиска решений в заданной ситуации); сформированность инновационного стиля деятельности, направленного на системное и трансформированное изучение предметов с учетом самодостаточной системы регуляции; развивающее обучение, проявляющееся в высокой скорости и легкости обучения.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка был охарактеризован такими признаками, как повышенная, избирательная эмоциональность к определенным сторонам предметной деятельности и определенным формам собственной активности, сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия; ярко выраженный личностно ориентированный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность к каким-либо предметам, погруженность в то или иное дело; повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности и готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности; непринятие стандартных типичных заданий и готовых ответов; высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Выводы. Феномен одаренности со второй половины XX века и до настоящего времени является предметом научных исследований и практических поисков. Основные идеи ученых в данной области представлены в таблице 2.



Таблица 2

**Основные идеи о развитии феномена «одаренность»
в теории и практике педагогики и психологии**

Период	Основные идеи о развитии понятия «одаренность»	Ученые – психологи и педагоги	Результаты исследований
50-е – 90-е годы XX века	<p>– трансформация понятий «интеллектуальная одаренность», измеряемая с помощью коэффициента IQ и «творческая одаренность»;</p> <p>– Модель «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда: деление мышления на конвергентное (однонаправленное) и дивергентное (альтернативное);</p> <p>– Концепция креативности Дж. Гилфорда: «креативность как способность применять при решении проблемных задач при разработке нетрадиционных стратегий»;</p> <p>– Концепция одаренности П. Торренса: «одаренность включает триаду: творческие способности; творческие умения; творческую мотивацию»;</p> <p>– Модель одаренности Дж. Рензулли, включающая способности, мотивацию, креативность;</p> <p>– «Пятифакторная модель» А. Танненбаума, определяющая условия творческой реализации личности: общие способности; специальные способности; личностные, волевые характеристики; стимулирующее окружение; случайные факторы;</p> <p>– разработка технологий развивающего обучения, видов обобщений в обучении, опережающего обучения, контекстного обучения, опорных конспектов, укрупнения дидактических единиц, концепции гуманной педагогики, духовно-нравственного воспитания;</p> <p>– обоснование и внедрение авторских практик для способностей и одаренных детей.</p>	<p>Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Г. Груббер, Д. Роджерс, К. Тейлор, П. Торренс, И. Хайн, Л. С. Выготский, Б. Т. Теплов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Л. В. Занков, В. В. Давыдов; Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, М. П. Щетинин, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, П. М. Эрдниев</p>	<p>– масштабные исследования феномена одаренности, разработка технологий выявления и развития интеллектуальных возможностей и творческих способностей;</p> <p>– первые международные и национальные программы поиска и обучения одаренных в СССР и зарубежных странах;</p> <p>– создание первых специализированных заведений для одаренных детей (гимназий, лицеев, колледжей) в России</p>



Таблица 2 (продолжение)

**Основные идеи о развитии феномена «одаренность»
в теории и практике педагогики и психологии**

Период	Основные идеи о развитии понятия «одаренность»	Ученые – психологи и педагоги	Результаты исследований
90-е годы XX века – первая четверть XXI столетия	<ul style="list-style-type: none">– рассмотрение одаренности как системного, развивающегося в течение жизни качества психики, позволяющего достичь значительно больших и необычных результатов по сравнению с окружающими;– инструментальный и мотивационный аспект поведения одаренного ребенка;– поддержка одаренности является единственным надежным способом воспроизводства интеллектуальной элиты нации, поддержания устойчивости общества;– создание системы гуманистического воспитания, образовательных учреждений адаптивного обучения;– развитие потенциальных возможностей и способностей одаренных школьников и студентов	Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтис, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Панов, А. И. Савенков, В. Д. Ушаков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, И. В. Шумакова, В. С. Юркевич, В. А. Караковский, Е. А. Ямбург,	<ul style="list-style-type: none">– интенсивный подход в развитии одаренности, основанный на выявлении потенциальных и скрытых возможностей обучающихся, индивидуализации и психологических технологиях;– формирование социальной мотивации как одаренных обучающихся, так и преподавателей, работающих с ними;– создание нормативно-правовой и научно-методической базы для работы с одаренными обучающимися;– поддержка образовательных организаций, педагогических работников, одаренных обучающихся;– развитие инфраструктуры по работе с одаренными обучающимися (авторских школ, частных гимназий, лицеев, колледжей, вузов);– развитие отечественной системы поддержки одаренных детей, подростков и молодежи

АННОТАЦИЯ

Анализируется проблема развития одаренности детей и молодых людей в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе. Рассматриваются различные подходы к созданию системы одаренности в условиях дошкольных, общеобразовательных организациях. Раскрываются особенности содержания, структуры и функций одаренности

как психолого-педагогического феномена. Описан опыт развития одаренности в образовательных учреждениях Российской Федерации.

Ключевые слова: одаренность, содержание, сущность, структура и функции развития одаренности, типы и виды одаренности, методы, формы и технологии развития одаренности, президентские и федеральные программы.



SUMMARY

The problem of the development of giftedness of children and young people in foreign and domestic psychological and pedagogical literature is analyzed. Various approaches to the creation of a system of giftedness in the conditions of preschool, educational organizations are considered. The features of the content, structure and functions of giftedness as a psychological and pedagogical phenomenon are revealed. The experience of giftedness development in educational institutions of the Russian Federation is described.

Key words: giftedness, content, essence, structure and functions of giftedness development, types and types of giftedness, methods, forms and technologies of giftedness development, presidential and federal programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
2. Глузман А. В., Грива О. А. Школа нового типа. Гимназии, лицеи, и колледжи в современном образовании // Вместе. – № 1-2. – 1997. – С. 29–32.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта // Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
4. Гончаренко С. У. Украинский педагогичний словник. – К.: Либідь, 1997. – 290 с.
5. Зябкин В. Е. Все дети талантливы. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 1998. – 128 с.
6. Краткий тест творческого мышления: Фигур. форма: пособие для шк. психологов. – М.: ИНТОР: Ассоц. «Полиграфист», 1995. – 46 с.
7. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
8. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность // Семья и школа. – 1990. – № 9. – С. 31–33.
9. Лейтес Н. С. Бывают ли выдающиеся дети... // Семья и школа. – 1990. – № 3. – С. 33–35.
10. Педагогический словарь: в 2 т. / гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 1960. – Т. 1: [А–Н]. – 774 с.
11. Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. – М.: Педагогика, 1983. – 224 с.
12. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
13. Президентская программа «Дети России»: сб. / ред. Л. П. Кравченко. – М.: Рос. газ.: Журн. «Социал. защита», 1994. – 160 с.
14. Савенков А. И. Детская одаренность как теоретическая проблема // Начальная школа – 2000. – № 1. – С. 94–100.
15. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука, 1961. – С. 9–20.
16. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
17. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского, Г. Ф. Корблёвой. – М.: ИНФАРМ-М, 1997. – 576 с.
18. Філософський словник / под ред. В. І. Шинкарук. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – 796 с.
19. Barron F. Creative person and creative process. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1969. – 212 pp.
20. Guilford J. The Nature of Human Intelligence. – N.Y.: Me GrawHill, 1967. – 248 p.
21. Marland S. Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress. – Washington, 1972. – 89 p.
22. Taylor B. Gifted Primary Children in Redbridge // Trends in Education. – 1977. – № 7. – P. 12.
23. Torrance E. P. The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual. – Princeton, NJ: Personal Press. 1974. – 272 p.





С. П. Шендрикова

УДК 37.017.4(470+571)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖИ И ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Введение. На современном этапе в ключе противостояния международных геополитических интересов социум является свидетелем и участником переформатизации многополярного мира, где имеет место понятие сверхдержав. Россия, укрепляя внешнеполитические активы, ориентируется на восстановление исторической правды. Национализм времен Второй мировой и Великой Отечественной войны на современном этапе трансформировался в радикальные нацистские принципы, что привело к идеологической несостоятельности многих государств. Выбрав за ориентир американское мировоззрение, эти страны отказываются от исторической правды, тем самым нанося непоправимый урон своей идеологии. В этом ключе особое значение приобретает историческая память, как один из важнейших инструментов воспитательного контента.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В настоящей статье рассматриваются проблемы патриотического воспитания отечественной молодежи и детей. В этом ключе автором видится использование исторической ретроспективы на примере как истории родного края в частности, так и России в целом.

Актуальность предлагаемой тематики, по мнению автора, вызвана утратой советской системы воспитания, наработанной в течение семи десятилетий. История нашего государства в контексте научного объекта исследования представляет собой источник патриотических идей, что в свою очередь является га-

рантом крепкого альянса общества. В этом случае недооценка роли патриотизма с точки зрения исторического опыта, приводит к вымиранию социально-экономических, духовных и культурных канонов развития общества, что, к примеру, наблюдалось в Российской Федерации после распада СССР в 90-е годы XX в. Рецессия и дефолт 1998 года, а также иные внушительные проблемы такого порядка выместили «на задворки» идеологическую составляющую и на этом фоне спровоцировали подмену моральных и духовных ценностей в российском обществе. В этом ключе И. А. Васильев пишет: «...не было создано ничего нового, равного этой системе по общественно-политической значимости» [1, с. 120–132].

Данная ситуация явилась причиной подмены ценностей в среде молодежи и детей. Популярными же стали, преобладающие над моральными и патриотическими чувствами, материальные блага. Патриотизм, который зиждился на гордости за Советскую Родину, самоупразднился из системы ценностей россиян посредством привлечения западных ценностей. Как итог, понятия «патриот» и «патриотизм» стали нарицательными. Анализ социологических опросов современных исследователей приводит к выводу о том, что для современной российской молодежи на фоне общественного и государственного наиболее важным выступает личное [12, с. 117]. Молодые люди на сегодняшний день акцентируют внимание на своем образовании и самореализации в будущей профессии, результатом чего непременно должна стать материальная независимость. Все это еще раз подтверждает необходимость выработки единой программы в контексте идеологического воспитания молодежи и детей в современной России.

Изложение основного материала статьи. В контексте внешнеполитических вызовов современного мира патриотическое воспитание российской молодежи является приоритетным с точки зрения национальной безопасности. Одной из ведущих детерминант процесса патриотического воспитания, по мнению автора,



является природный, впитанный «с молоком матери» принцип восприятия его идей, в котором нет места китчевым, имитационным методам воспитания.

Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», главной задачей для российского общества в контексте воспитания молодого поколения является «...развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающие актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [11, с. 62–63].

На понятии «патриотизм» остановимся подробнее. В переводе с греческого – это «родина», «отечество», «соотечественник». В авторском же видении, генератором агрегации патриотизма и патриотического воспитания в контексте греческой цивилизации выступают природные, экономические, социокультурные, религиозные и этнические мотивы. С позиции современных исследователей под патриотизмом правильно подразумевать «Любовь к Родине, своему народу, стремление своими действиями служить их интересам, защищать от агрессивных врагов и внешних посягательств» [11, с. 3]. Из этого следует, что патриотическое воспитание – это постоянная, целенаправленная деятельность органов государственной власти и общественных организаций в ключе выработки у молодежи патриотического самосознания, которое проявлялось бы в верности Отечеству на примере готовности выполнения гражданского долга [11, с. 3]. Анализируя научные исследования в данном контексте, автор резюмирует следующее: первоэлемент понятия «патриотическое воспитание» – это процесс формирования духовно-нравственных ценностей, подразумевающих любовь к Отечеству и его истории: «Патриотическое воспитание молодежи заключается в развитии у молодого человека любви к отечественной истории, а также нравственной ориентации на героические образы и гуманистический образ жизни» [12, с. 118]. Е. Л. Крылова, говоря о месте и роли истории России в контексте патриотиче-

ского воспитания, ссылается на слова В. В. Путина: «Нужно воспитывать у молодого поколения уважение к героическим страницам отечественной истории, чувство гордости за богатейшее духовное и культурное наследие нашего народа. Только обращаясь к своим истокам, сохраняя связь времен, можно двигаться вперед, добиваться высоких целей» [6, с. 137].

В одной из работ В. Е. Зиненко говорится: «Именно поступки человека, его деятельность, направленная на развитие общества и государства, свидетельствуют о том, что человек является патриотом. При этом важно, что истинный патриотизм чужд национализму, космополитизму и сепаратизму» [2, с. 146]. Доминирующим вектором в вопросах патриотического воспитания является развитие патриотического сознания личности, напрямую связанного с актуализацией нравственной позиции молодежи. В этом ключе актуальным видится активное приобщение современной молодежи и детей к историческому наследию России. Отечественные ученые под «патриотическим сознанием» понимают «отражение действительности в сознании индивида, синтез духовно-нравственных, эмоциональных и мировоззренческих компонентов [6, с. 138]. Резюмируя вышесказанное следует заключить, что благодаря становлению патриотического сознания имеет место формирование личностных качеств, а именно: любовь к Родине, героизм, мужество, верность, ответственность за родных и близких, трудолюбие и т. д.

В. Е. Зиненко, ссылаясь на статистические данные по итогам исследования 2017 года на тему «Ценностные ориентиры российской молодежи», проведенного Государственным университетом управления (г. Москва), в одной из своих работ приводит данные, касающиеся позиции молодежи и реализации молодежной политики в нашей стране: «48,6 % молодых людей встречаются с друзьями в реальности, 44 % – виртуально» [2, с. 148]. Это, по мнению исследователя, приводит к тому, что основным генератором формирования ценностных ориентиров российской молодежи выступает коллектив сверстников в виртуальном исполнении.



Опираясь на данные ВЦИОМ за 2010 год, 70 % из числа молодежи в возрасте от 18 до 24 лет и от 25 до 34 лет на вопрос «Существует ли патриотическое воспитание в России?» ответили отрицательно [2, с. 148]. Это говорит о том, что наибольшему проценту российской молодежи любовь к Родине видится ничем не сделанной. Вывод: молодые люди на момент опроса называли себя патриотами, не являясь таковыми на деле.

В этом контексте следует маркировать, что Россия на данном этапе как никогда нуждается в сбережении исторического наследия и преемственности поколений в целях консолидации патриотического сознания, чувства верности Отечеству, готовности выполнения гражданского долга с целью защиты интересов Родины. Согласно прозвучавшим выше причинам, это, прежде всего, касается молодого поколения россиян. Наличие Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» еще раз подтверждает это [7]. А. В. Жукоцкая видит сегодня патриотическое воспитание в России в ключе острой идеологической борьбы оппонентов [4, с. 157]. Это, в свою очередь, ведет как к «размыванию» идеологии, так и к ее укреплению, но в иных, порой неприемлемых для российского социума формах, что тоже негативно.

Здесь, как указывалось выше, весьма существенную роль играет исторический контент, где инструментарием может выступать: изучение истории малой и большой Родины посредством произведений (литература, зодчество, изобразительное искусство, музыка, театр, кино), знакомство с историей через изучение персоналий (лектории, посвященные жизни и деятельности известных людей, прославивших Россию). Кроме этого, приобщение молодежи и детей к традиционным мероприятиям, соблюдению обычаев, ритуалов, нравов вне сомнений способствует посвящению юных россиян в историю и на основе этого – воспитанию их в патриотическом русле. Использование такого инструментария в регионах Российской Федерации уже сегодня показывает положитель-

ную динамику. Полуостров Крым в этом случае держит лидирующие позиции по ряду объективных и субъективных причин, обусловленных социально-экономическими, историческими и политическими факторами. Включение Крыма в состав Российской Федерации в 2014 году на правах субъекта заметно отразилось на патриотических настроениях крымчан и крымской молодежи в частности. Согласно данным опроса, был отмечен резкий подъем чувства гордости россиян за страну после мероприятий в ходе Крымской весны: «если в 2013 года таких было 53%, то уже в октябре 2014 года – 69 %» [2, с. 151].

Патриотическое воспитание в Республике Крым на современном этапе осуществляется согласно Указу Главы Республики Крым С. В. Аксенова «Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в РК» № 522-У от 18 декабря 2014 года [9]. Выступая одной из главных возможностей консолидации единства и целостности многонационального Крыма, патриотическое воспитание видит своей целью формирование патриотических чувств и сознания у молодежи и детей республики.

Как отмечалось ранее, молодежь в настоящее время является заложником серьезной конкуренции, в которой ведущую роль, как правило, играют отнюдь не идеалы, символы героического прошлого и т. д. Однако молодежь как общественная ценность представляет собой, прежде всего, некий залог на будущее, перспективу для социума. Это значит наполнение молодого поколения ценностным контентом прочит перспективы для государства. На сегодня в этом ракурсе в Крыму популярно такое понятие, как молодежная политика. Целью ее является обеспечение благоприятной среды для патриотического воспитания, а также разностороннее развитие молодежи и детей.

Мероприятия, имеющие место в Республике Крым касательно патриотического воспитания, проводятся согласно государственной политики РФ и распространяются на все уровни воспитательной деятельности (семья, учебные и воспитательные организации, органы го-



сударственной власти республики). Юридическую подоплеку данных инициатив составляет законодательная база. В этом ключе правильно отметить Постановление № 1466 «Об утверждении муниципальной программы «Развитие патриотического воспитания и гражданской активности молодежи муниципального образования городской округ Симферополь РК», принятое 8 декабря 2015 года [8], а также Постановление Совета Министров РК № 258 «Об утверждении государственной программы РК «Реализация государственной политики в РК», принятое 30 апреля 2020 года [7]. Эти документы обеспечивают организацию и проведение в республике мероприятий с использованием общественных и религиозных объединений посредством поддержки социальных проектов. В числе подобных мероприятий следует отметить:

1. Фестивали (фестиваль народной культуры «Мы едины», «Крымская весна», «Белые ночи Космодрома», «Крымская волна», «Таланты и поклонники», Салют Победы»);

2. Конкурсы творческих работ детей и подростков (ежегодный проект «Крымский вундеркинд»), дипломных работ выпускников исторических направленностей;

3. Конференции, уроки мужества и т.д. [3, с. 37].

Выводы. Геополитическая ситуация и противостояние западного мира России выявили в нашем обществе дефицит несуррогатного патриотизма. Положительные склонности в динамике патриотических чувств среди отечественной молодежи объективно носит инстинктивный характер, не являя собой результат продуманной государственной политики: «Ни полюбить, ни разлюбить по приказу Родину невозможно» [5, с. 154–156]. В этом ключе видится потребность подбора идейных начал с целью формирования подлинных патриотических чувств у подрастающего поколения. Основой для подобных идей, по мнению автора, призван стать многовековой исторический опыт и героическое прошлое России.

Дискуссия вокруг проблем патриотического воспитания современной молодежи и детей в Российской Федерации весьма актуальна.

Глобальное геополитическое противостояние России и Запада в политической, социально-экономической, культурной и информационной сферах тому подтверждение. Возрастающие внешнеполитические угрозы стали некой причиной к объединению российского социума вокруг идеи патриотизма.

Анализ научных исследований и практиков в ключе патриотического воспитания отечественной молодежи позволяет автору сделать вывод: патриотическое воспитание станет результативным лишь в том случае, если будет влиять на чувства, убеждения и деятельность молодежи. Неизменным инструментом здесь выступает глубокое изучение истории государства и края и, как вспомогательный дополняющий продукт, – изучение истории России и родного края посредством художественных произведений; ретроспективный анализ на примере жизни и деятельности известных персоналий. Определяющей чертой патриотического воспитания выступает его действенность, где педагог, семья и общество в целом – образчики гражданских позиций, в числе первых из которых – патриотизм.

АННОТАЦИЯ

В статье в результате анализа опыта работы исследователей и практиков, а также результатов социологических опросов поднимаются вопросы, касающиеся поиска методологических подходов в сфере патриотического и нравственного воспитания молодежи и детей в современной России. Практической составляющей научной статьи является предложение автора активно использовать исторический контент в различных его вариациях и внедрение исторического кластера к разработкам образовательных программ как на государственном, так и на региональном уровнях.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, нравственность, отечество, родной край, историческая память, молодежь.

SUMMARY

The article, by analyzing the experience of researchers and practitioners, as well as the results of sociological surveys, raises questions concerning the search for methodological appro-



aches in the field of patriotic and moral education of youth and children in modern Russia. The purpose of this work is to study the key problems of patriotic and moral education of Russian youth and children, in the context of which historical retrospectives of Russia in general and the native land in particular are considered. The practical component of the scientific article is the author's proposal for the active use of historical content in its various variations and the introduction of a historical cluster to the development of educational programs both at the state and regional levels.

Keywords: education, patriotism, morality, fatherland, native land, historical memory, youth.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И. А. Воспитательный потенциал школы // Системная психология и социология. – 2015. – № 1 (13). – С. 120–132.
2. Зиненко В. Е. Патриотическое воспитание российской молодежи: современные реалии // Вестник Московского университета. Серия 18, Социология и политология. – 2019. – Т. 25. – № 1 – С. 137–147.
3. Иванова Е. Ю. Региональная политика по развитию патриотического воспитания молодежи в Республике Крым // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 4 (56). – С. 35–39.
4. Идеология: социальная теория и практика: монография / А. В. Жукоцкая, С. Б. Кожевников, М. В. Сахарова [и др.] под ред. А. В. Жукоцкой. – М.: Социальный проект, 2017. – 208 с.
5. Ильин И. А. Сочинения: в 2 томах / И. А. Ильин; [сост., подготовка текста, примеч. и библиогр. Ю. Т. Лисица]. – М.: Московский философский фонд: Медиум, 1993–1994. – (Из истории отечественной философской мысли). – Т. 1: Философия права. Нравственная философия. – 1993. – 512 с.
6. Крылова Е. Л. Методы изучения патриотического сознания молодежи Е. Л. Крылова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (47). – С. 137–147.
7. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2015 № 1493: (с изм. и доп.) [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения: 27.03.2023).
8. Об утверждении государственной программы Республики Крым «Реализация государственной молодежной политики в Республике Крым»: постановление Совета Министров Республики Крым 30.04.2020 № 258 [Электронный ресурс] // Правительство Республики Крым: офиц. портал. – URL: <https://rk.gov.ru/ru/document/show/21260> (дата обращения: 27.03.2023).
9. Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым: указ Главы Республики Крым от 18.12.2014 № 522-У [Электронный ресурс] // Правительство Республики Крым: офиц. портал. – URL: https://rk.gov.ru/rus/file/pub/pub_237906.pdf (дата обращения: 27.03.2023).
10. Об утверждении муниципальной программы «Развитие патриотического воспитания и гражданской активности молодежи муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым»: Постановление администрации города Симферополя Республики Крым от 08.12.2015 № 1466 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: сайт. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/446298813> (дата обращения: 27.03.2023).
11. Павлов Б. С. Актуальные модели государственной и региональной политики в сфере патриотического воспитания: монография / Б. С. Павлов, Г. М. Гогиберидзе, А. В. Пацула. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 154 с.
12. Патриотическое воспитание молодежи как направление реализации государственной политики (на примере России, Китая, Израиля) / Е. В. Лунева, Е. В. Селиванова, А. А. Поляруш, О. Г. Хрипунова // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2019. – № 4. – С. 117–120.



А. В. Глузман, В. В. Меликьян

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ

Введение. В XXI веке все заметнее становится кризис семьи и в связи с этим интерес к внутрисемейным отношениям с каждым годом возрастает у специалистов различных областей научного знания. Современная семья является сферой исследований в области социологии, демографии, философии, психологии, педагогики. Интерес к ней связан с той ролью, которую она играет в процессе формирования и развития личности, следовательно, настоящего и будущего страны и общества в целом. Известно, что именно в семье формируются ценностные ориентации и социальные установки ребенка.

Родители, являясь значимыми людьми и членами ближайшего окружения, составляют самую важную общественную среду ребенка. Влияние родителей играет существеннейшую роль в жизни каждого человека. Чувства, окрашивающие отношения детей и родителей, – это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка. И необходимость в родительской любви – поистине жизненно важная потребность растущего человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна и безгранична. И если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская поддержка все больше выполняет функцию безопасности душевного, эмоционального и психологического мира человека. В связи с этим отметим, что роди-

тельская любовь является источником и гарантией благополучия человека, поддержания его интеллектуального и душевного здоровья.

Представители психоаналитического направления психологии считали, что важнейшее значение для формирования личности ребенка имеет ранний период его жизни. З. Фрейд писал, что ребенок рождается наименее подготовленным по сравнению с большинством животных, в связи с чем влияние родителей на психическое развитие ребенка является ведущим. Принципиально важное значение для формирования структуры личности ребенка, по мнению З. Фрейда, имеет характер его отношений с родителями в возрасте трех-шести лет. Им сформулировано два основных понятия: «Эдипов комплекс» (для мальчиков) и «Комплекс Электры» (для девочек) при описании личностного конфликта в данном периоде времени, который выражается в переживании чувства любви и неосознаваемого желания обладать родителем противоположного пола и устранить родителя своего пола. Для преодоления этого комплекса, формирования зрелой структуры личности необходима идентификация с родителем собственного пола, приобщение к его ценностям и интересам, копирование его манеры поведения. Отрицательный детский опыт приводит к эгоцентричности, инфантилизму, агрессивности, что создает объективные предпосылки к трудностям в реализации собственной родительской роли, отрицательному отношению и неприятию собственного ребенка. При этом З. Фрейд считал, что опыт, полученный ребенком в первые годы жизни, является определяющим в формировании его личности, что фактически не может быть изменено в процессе его последующей жизни [15].

Изучая процесс формирования личности человека с момента рождения и до его смерти, Э. Эрикссон пришел к выводу о том, что взаимоотношения родителей и ребенка в первые годы жизни являются важнейшим фактором формирования здоровой личности. По его мнению, в этот период ребенок находится в зоне родительского влияния. Основами формирования благополучной личности являются ведущее



чувство доверия к окружающему миру, самостоятельность, инициативность, которые складываются в условиях родительской помощи, направленной на развитие у ребенка уверенности, надежности, поощрения самостоятельных действий. Э. Эриксон отмечал, что негативный жизненный опыт, полученный на ранних стадиях развития личности, является преодолимым, поскольку, взрослея, человек испытывает все возрастающее влияние со стороны соседей, школы, других социальных институтов, общества в целом. Он полагал, что индивид в процессе жизни стоит перед необходимостью решать не психосексуальные, а психосоциальные конфликты, преодолевая жизненные трудности. И в связи с этим влияние семьи на формирование личности ребенка не является фатальным, хотя и имеет существенное значение [18].

Широкое признание получила точка зрения Э. Фромма на особенности материнской и отцовской любви. По его мнению, специфика материнской любви безусловна и биологически обусловлена, любовь отца – условна, поскольку она должна быть заслужена, или может быть утрачена, однако, трудясь, ребенок может ее получить. Чем старше становится ребенок, он более нуждается в любви отца и в его руководстве. Функция материнской любви – в обеспечении ребенку безопасности в жизни за счет безусловной любви, функция же отцовской любви – научить ребенка справляться с теми трудностями, которые ставит перед ним общество. Как считал Э. Фромм, мать по мере взросления ребенка должна стремиться к автономности от нее, а отец должен направлять его в соответствии с определенными принципами и ожиданиями. Совместно родители должны постепенно развивать в ребенке чувство собственной силы, что, в конечном счете, позволит ему стать самим собой и освободиться от авторитарности отца. В этом уходе от материнской и отцовской привязанности состоит основа духовного здоровья и зрелости молодого человека [16].

Подтверждая данную мысль, представительница парижской школы фрейдизма Ф. Дольто подчеркивала, что основную трудность

в прохождении детьми этапов становления личности определяет педагогическая позиция родителей. «Трудные», гиперопекающие и авторитарные родители, по ее мнению, не позволяют детям отделиться и начать жить своей жизнью. В связи с этим основная задача родителей на протяжении этапа взросления детей – установить контакт с ними, который главным образом состоит в выражении любви к ребенку и желании его понять.

В работах Д. В. Винникота основное внимание отводилось выработке у родителей правильных базисных установок. Он полагал, что кроме удовлетворения физиологических потребностей, родители обеспечивают ребенку физическую и психологическую безопасность. По его мнению, в самом начале существует полная зависимость ребенка от его физического и эмоционального окружения. На ранних стадиях его жизни нет ни малейшего осознания этой зависимости, поэтому она является абсолютной. Поведение родителей на этой стадии развития ребенка отражает их внутренний настрой: в полной мере защитить ребенка от негативного воздействия внешнего мира. В процессе роста самостоятельности абсолютная зависимость от родителей начинает ребенка тяготить. Нехватка родительской любви плохо сказывается на его психологическом здоровье. Однако избыток любви и тепла также вреден как для девочек, так и для мальчиков. Он затрудняет у них формирование внутренней автономии и порождает устойчивую потребность в опеке, зависимость как черту характера. Поэтому основная обязанность родителей не только обеспечить ребенку чувство базовой безопасности и любви, но и развивать у него потребность к исследованию окружающего мира, предоставляя помощь и направляя его. По мнению Д. В. Винникота, ответственное родительство предусматривает прохождение этапов от абсолютной потери индивидуальной независимости родителей при рождении маленького ребенка до ее восстановления в ходе борьбы с растущими потребностями и возможностями подростка. В результате рядом с личностью родителя формируется независимая



полноценная личность. Однако ребенок в определенной степени может лишиться родительской любви при распаде семьи в случае расторжения брака, смерти одного из супругов или при раздельном их проживании, а также в других ситуациях, когда образуется неполная семья [4].

Изложение основного материала статьи.

В обыденном сознании понятия «брак», «семья», «неполная семья» чаще всего отождествляются, но в науке принято их разграничивать. В первом термине находят отражение социально-правовые аспекты семейно-родственных отношений. Брак является общественным институтом, регулирующим отношения между полами. Мужчина и женщина вступают в брак как личности и как граждане государства. Социальный характер брака проявляется, прежде всего, в публичной форме его заключения, в контролируемом обществом выборе брачных партнеров, в наследовании семейного имущества.

Согласно пункту 1 статьи 38 Конституции Российской Федерации отмечено: «Материнство и детство, семья находятся под защитой государства», при этом понятия семьи не дано. Нормами Семейного кодекса Российской Федерации установлено, что добровольный союз мужчины и женщины, оформленный в установленном законом порядке, называется браком. Также определены субъекты семейных правоотношений: супруги (муж и жена – настоящие и бывшие); дети (родные и приемные); родители разных поколений; опекуны и попечители; усыновители; внуки; братья и сестры; иные лица, принимающие участие в судьбе несовершеннолетних детей.

В философском энциклопедическом словаре брак трактуется как исторически обусловленная, санкционируемая и регулируемая обществом форма отношений между женщиной и мужчиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям. Санкционируя брак, общество берет на себя обязательства по его охране и налагает на партнеров ответственность за материальное обеспечение и воспитание детей, а тем самым – за будущее семьи. Общество может оказывать

материальную помощь семье, что является составной частью социально-демографической политики любого государства [13, с. 20–21].

В научной литературе дефиниции понятия «семья» известны и широко представлены. Согласно классическому определению одного из крупнейших английских социологов Э. Гидденса, под семьей понимается группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми.

Ю. Б. Гиппенрейтер рассматривает семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [5, с. 62].

В. Н. Дружинин уточняет, что «семья возникает не после того, как в браке или вне его рожден ребенок, а тогда, когда муж и жена, мужчина и женщина берут на себя ответственность за его жизнь, экономическое благосостояние и воспитание. Жизнь и минимальное экономическое вспомоществование может дать и государство или общественные организации. Но первичное воспитание (первичную социализацию) кроме родителей не может дать никто» [7, с. 10–11].

Таким образом, отметим, что дети в семье являются неотъемлемой частью полноценной семьи. Вместе формируется иное, противоположное определение, с которым оперирует современная психология и социология – «неполная семья». В научной литературе можно встретить множество определений «неполная семья» – состоящая из отца с ребенком (или детьми) или матери с ребенком (или детьми).

Х. Миллар и С. Баррон (J. Millar, 1994, S. Barron Lopez, 2002) предлагали различать неполные семьи по времени существования монородительства и делить их на краткосрочные (временно неполные) и долгосрочные. В этом случае под временно неполными подразумеваются семьи, лишенные одного из родителей в



связи с его эмиграцией, длительными командировками, лишением свободы, тяжелой болезнью, а долгосрочные – семьи, в которых возвращение родителя не предусматривается по причине развода или смерти. Как отмечается в диссертации В. А. Иванченко, данные классификации, по мнению С. Баррон, нужны с целью изучения динамики процессов, происходящих в таких семьях, и их влияния на воспитание детей, а также на психологическое самочувствие всех членов семьи [9, с. 34].

Чаще всего неполная семья возникает в связи с расторжением брака, внебрачным рождением ребенка, смертью одного из родителя либо раздельным их проживанием. Проблемы неполной семьи актуальны, так как воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей: недостаточное влияние на ребенка внутри семьи, односторонность воспитательного воздействия, проявление неуравновешенности родительских чувств, возможность возникновения в сознании ребенка мысли о собственной неполноценности (Б. Б. Нусхаева, Г. Фигдор, В. С. Мухина, М. В. Носкова, А. И. Захаров).

Главная причина функционирования неполной семьи связана с расторжением брака, то есть разводом двух человек. Ежегодно в России официально расторгается около 70% зарегистрированных браков. Так, в 2021 году зарегистрировано 923 550 браков и 644 209 разводов, которые переживают сотни тысяч детей. Развод, по мнению В. А. Сысенко, несомненно создает стрессовую ситуацию, угрожающую душевному равновесию одного или обоих партнеров. Но, прежде всего, ситуация развода родителей наносит большой вред психическому здоровью ребенка, для которого нет и не может быть разрыва ни с отцом, ни с матерью. Родители не могут стать для него чужими, если очень не захотят этого. Особенно болезненно реагируют на развод 7–12-летние дети, которые, чувствуя себя ненужными, стремятся компенсировать недостаток внимания со стороны близких различными способами, выбирая в том числе и асоциальное поведение [14, с. 24].

Душевная травма, нанесенная ребенку разводом родителей, может по-особому проявиться в подростковом возрасте. По данным Г. Фигдора, у мальчиков-подростков с высокой самооценкой отцы заботливы, пользуются их доверием и являются для своих детей авторитетом. Согласно некоторым данным наиболее уязвим при распаде семьи единственный ребенок. Те, у кого есть братья и сестры, намного легче переживают развод: дети в таких ситуациях вымещают агрессию или тревогу друг на друге, что значительно снижает эмоциональное напряжение и уменьшает вероятность нервных срывов [14, с. 35].

Вместе многие ученые (Е. В. Камышова, Л. И. Савинов) не считают синонимами такие понятия, как «развод», «распад семьи», «раздельное проживание». По мнению специалистов в данном вопросе, развод представляет способ прекращения брака при жизни супругов путем юридического расторжения. Это реорганизация, а не гибель семьи. Семья приобретает статус разведенной семьи. Распад же семьи может произойти в нескольких случаях: при расторжении брака; в случае смерти одного из супругов; при раздельном их проживании и в других ситуациях, когда образуется неполная семья. Таким образом, распад семьи является более широким понятием, чем развод.

Получившая в последнее время большую популярность такая форма семьи, как гражданский брак, отражающийся в статистике увеличения монородительских семей. Как отмечают зарубежные ученые, около 15% неполных семей Великобритании возникает сразу после распада гражданского брака. Исследования С. Сарантакос показали, что дети, живущие с родителями в гражданском браке, менее успешны в учебе, чаще страдают от 37 эмоциональных проблем, менее обеспечены финансово по сравнению с детьми из традиционных семей (S. Sarantakos, 1996, 2000). Даже после развода отцы, чей брак был официальным, более склонны поддерживать контакт со своими детьми и помогать им материально (M. McClean and J. Eekelaar, 1997; J. A. Seltzer, 1991, A. H. Beller, J. W. Graham, 1986, L. Burghes,



L. Clarke, 1997). Отмечается, что гражданский брак по сравнению с браком официальным, гораздо менее стабилен.

Особенностью неполных семей, возникших вследствие рождения ребенка вне брака, является то, что одинокая мать обычно не поддерживает связей с отцом ребенка, чаще испытывает чувство одиночества и ощущает повышенную ответственность за ребенка, которая может в воспитании проявиться в виде гиперопеки [12]. Семьи, распавшиеся вследствие смерти члена семьи, составляют особую группу неполных семей, стоящих несколько особняком, поскольку распад здесь непреднамеренный. По мнению В. А. Юницкого, психологические особенности детей, воспитывающихся в таких семьях, детерминированы фактом переживания горя, а не воспитанием в неполной семье. Однако и в этом случае не удастся избежать последствий, общих для всех распавшихся семей: удар по эмоциональной защищенности; уменьшение эффективности семьи из-за утраты члена семьи с его специфической ролью и обязанностями; появление отклонений от нормальной семейной модели с точки зрения окружающих [9, с. 34]. Ролевой диапазон в неполной семье сужен, а межперсональная зависимость чрезмерна, что также создает напряжение. Кроме того, члены таких семей нередко испытывают депривацию значимых психологических потребностей в поддержке, понимании, интимности. Ребенок в такой семье в зависимости от типа родительства может испытывать депривацию коммуникативных, познавательных потребностей, в уважении и безопасности. Личностное развитие ребенка из неполной семьи замедляется из-за сложностей процесса идентификации. Финансовые ресурсы такой семьи нередко также ограничены [3, с. 28].

Известная типология проблемных семей С. Минухина и Ч. Фишмана, основанная на системном подходе и пришедшая в психологию из теории информации и технических дисциплин, позволяет перейти в познании объекта от описательного уровня к более абстрактному и обобщенному уровню [11]. Структурный подход к анализу семьи С. Минухина сформиро-

вался на основе опыта оказания психотерапевтической помощи неблагополучным подросткам и их семьям. Отличительным признаком подхода являлось понимание семьи как целого, составленного из отдельных целостностей – холонов, обладающих относительной функциональной независимостью и имеющих разные цели. Холон – система (или явление), которое само по себе является целым, но вместе с этим представляет собой часть ещё большей системы. Каждая система может рассматриваться в качестве холона – от субатомных частиц до вселенной в целом.

Семья, в свою очередь, является элементом более крупных социальных целостностей, с которыми она тесно взаимодействует, на которые влияет и от которых зависит. Семьи развиваются и меняются по мере того, как дети взрослеют, а родители стареют. Спокойные (эволюционные) периоды развития семьи чередуются с кризисными (революционными), создавая своеобразие жизненного цикла каждой семьи. Системный подход, в котором выделяются функционально независимые элементы, связи между ними и правила включенности в целое, представляет собой в определенном смысле «инженерный» взгляд на семью, и на его основе логично формулируются терапевтические цели и приемы помощи. Однако такой взгляд не отменяет глубокого понимания индивидуального своеобразия каждой семейной композиции и значимости индивидуальных опытов, которые ее формируют.

В структуре семьи С. Минухин и Ч. Фишман выделяли четыре вида холонов.

Первый – индивидуальный – включает отдельного члена семьи с его личностными свойствами, уровнем развития, жизненными целями и степенью включенности в семейное пространство. Члены семьи различаются вкладом в жизнедеятельность семьи. Некоторые из них обеспечивают внутрисемейный формат, создавая эмоциональный и психологический комфорт, пространство для развития, например, женщина-домохозяйка или с маленьким ребенком. Другие являются проводниками во внешний мир социальных возможностей. Це-



ли семьи в отношении отдельного индивида двуедини по содержанию. Первая цель включает создание условий для индивидуализации и автономности каждого члена семьи, вторая – направлена на формирование позитивного опыта принадлежности к семейной группе и далее к социальным группам за пределами семьи.

Второй – супружеский – создается супругами. Задачей этой автономной семейной группы является создание таких отношений, в которых удовлетворялись бы наиболее значимые потребности человека в интимности, безопасности, любви, самоуважении, развитии. Данный вид супружества создается на основе двух опытов принадлежности к разным исходным семьям, в связи с чем на этапе адаптации происходит борьба и примирение двух исходных мировоззренческих систем в единую согласованную концепцию семейной и человеческой жизни. Границы супружеского вида должны поддерживать абсолютную неприкосновенность интимного пространства супружеской жизни. Такой вид функционирования супружества составляют для ребенка образец его будущего супружеского поведения, так как дети очень внимательны к проявлениям особенностей поведения родителей.

Третий – родительский – состоит из родителей и детей, которые создают пространство для развития всех его членов. В отличие от второго, супружеского, в котором изначально существует позиция равенства участников, в родительском есть те, кому принадлежит власть и ответственность, и те, кто находится в «зависимом» положении. Это обстоятельство создает одну из наиболее сложных и конфликтных зон функционирования в родительском виде семьи. Опыт взаимоотношений с тем, кому принадлежит власть, создает для ребенка основу обобщенного отношения к властным фигурам во взрослой жизни человека. Поэтому понятность действий «фигуры власти», их предсказуемость, внутренняя согласованность и справедливость являются ключевыми в поведении родителя. Изначальный контроль поведения ребенка должен сменяться делегированием ответственности, и этот процесс дол-

жен идти параллельно с ростом и взрослением. Ребенок, берущий на себя ответственность, готов к взрослой жизни. Опыт взаимоотношений со своими родителями также становится отправной точкой в формировании родительской позиции в будущей семье выросшего молодого человека.

Четвертый – сиблинговый – включает членов семьи в систему взаимоотношений между детьми и родителями, в рамках которой формируется опыт взаимодействия с равными, включая навыки сотрудничества, верности и примирения, которые впоследствии определяют «коллективистские» способности взрослого человека в его будущей семейной жизни.

С. Минухин и Ч. Фишман полагают, что семейные дисфункции могут существовать внутри каждого из семейных холонов и являться следствием нарушения взаимодействия общей семейной системы с более крупными социальными структурами: школой, учреждениями социальной помощи, учреждениями здравоохранения. Типология проблемных семей, разработанная ими, демонстрирует некоторые их особенности.

Семья «па-де-де» (от франц. *pas de deux* – танец вдвоем, музыкально-танцевальная форма в балете), состоящая из двух человек, с обедненной структурой ролей и высокой зависимостью друг от друга. Как отмечают С. Минухин и Ч. Фишман, такая семья может состоять из бездетной или потерявшей ребенка пары, пожилой пары, чьи дети стали взрослыми и покинули семью, из пожилого родителя и его взрослого ребенка и из одинокого родителя и его ребенка. В любом варианте семья «па-де-де» состоит из достаточно неустойчивого вида человеческих общностей, так как при росте напряжения в такой диаде нет возможности сбросить напряжение в другом контакте. Вторая сложность такой семьи состоит в том, что в ней меньше возможностей поддерживать нормальный ритм человеческих взаимоотношений «близость – автономия», отношения слишком близкие и поэтому они ограничивают членов таких семей. Помимо этих общих трудностей, в каждой из видов семьи



«па-де-де» свои сложности, связанные с депривацией значимых потребностей человека, таких, как, продолжить род, родив ребенка; продолжить родительство, когда дети выросли; вступить в близкие, интимные отношения с человеком за пределами семьи – иметь супруга, партнера. Помощь такой семье может заключаться в восстановлении нормального уровня автономии во взаимоотношениях, т.е. в выстраивании большей межперсональной дистанции за счет формирования новых взаимоотношений за пределами семьи.

Семья типа «башмак» представляет многодетную семью, в которой старший ребенок «вытеснен» в родительскую подструктуру и выполняет по отношению к младшим братьям и сестрам родительские функции. Такая семья может функционировать благополучно, если обязанности старшего ребенка определены четко и, что важно, соответствуют его возможностям. Если он не в состоянии справляться с родительскими функциями по отношению к младшим братьям и сестрам, а также на должном уровне выполнять собственные функции, например, учиться, иметь друзей, увлечения, то, скорее всего, он окажется тем членом семьи, который страдает от перегрузки, его симптомы могут быть разнообразными: от психосоматических до поведенческих. Задача такой семьи будет заключаться в усилении родительской подсистемы за счет других ресурсов.

Семья типа «аккордеон», или дистантная семья, в которой один из членов семьи, чаще всего отец, подолгу отсутствует из-за специфики профессии (моряк, военный, геолог, нефтяник, сезонный строитель). Отец в ней находится в двух состояниях: как присутствующая физическая фигура и как символическая фигура. Трудности такой семьи касаются нарушения нормального функционирования супружеской, родительской и детской подсистем. В данном виде сами супруги испытывают депривацию потребностей в интимности, поддержке, защите, принятии и нередко живут в режиме постоянного ожидания. Такие супружеские отношения могут быть формой скрытого развода. Мать выполняет не только свои

обычные функции, но в отсутствие отца она выполняет дополнительные функции, такие как контроль дисциплины и поведения ребенка, принятие решений. В этой семье больше сложностей финансового планирования, так как деньги в семейный бюджет поступают нерегулярно. Таким образом, родительская подсистема преобразуется в материнскую и периодически испытывает перегрузки. Поскольку профессия отца в такой семье нередко имеет героический ореол, мать, воспитывая детей, использует такой образ отца и ее требования к детям, их поведению и успеваемости могут быть чрезмерными. В процессе личностного развития у сына будут сложности формирования личной и половой идентичности из-за отсутствия модельной фигуры отца, а у дочери будут сложности в личностном развитии из-за отсутствия комплементарной модельной фигуры отца, на основе которой строятся представления девочки о мужчинах и о том, как с ними следует себя вести. В связи с тем, что отец, как и другие члены семьи, в период расставания сохраняют прежние установки относительно друг друга без учета временных изменений, расставание способствует идеализации образов, поэтому встречи нередко сопровождаются переживанием неоправдавшихся ожиданий.

Флуктуирующие (неустойчивые) семьи – непостоянные по составу и часто меняющие место проживания. В первом случае непостоянство касается структуры семьи и речь чаще всего идет об одиноком родителе, который меняет партнеров, пытаясь устроить личную жизнь. Отсутствие постоянного объекта идентификации, несогласованные и иногда противоречивые требования новых мамы или папы также вносят хаос в мировосприятие ребенка. Помощью в такой ситуации будет поиск более постоянной фигуры, замещающей отсутствующего родителя, это может быть тренер, ведущий кружка, родственник, который заинтересован в судьбе ребенка, или кто-то еще. Во втором случае оставшиеся члены семьи меняют социальную среду обитания, например, переезжает с места на место, как это бывает с семья-



ми военных, мигрантов и беженцев. Даже при переездах внутри одной страны у членов семей разрываются сформировавшиеся значимые отношения с соседями, друзьями, учителями, врачами. Меняется привычная инфраструктура, ландшафт и география среды, члены семьи переживают состояние миграционного стресса. Состояние улучшится, когда начнут формироваться новые взаимоотношения, но на это должны быть осознанно потрачены определенные усилия.

Семьи с призраком, которые пережили смерть (или уход) своего члена, но психологически не могут принять новую ситуацию и продолжают чувствовать себя связанными отношениями с ушедшим человеком. Такая связанность проявляется в эффектах присутствия, обилии внутренних диалогов и другой феноменологии, связанной с утратой. Наиболее вероятно такое состояние в случае, если смерть произошла неожиданно и с ушедшим были сложные, конфликтные взаимоотношения. По данным американских ученых, на психологическое переживание «цикла горя» уходит от года до полутора лет, при этом половина срока связана с депрессивной феноменологией, вторая половина – с процессами реабилитации, духовного возрождения и перерождения. Семья, которой не хватило времени для переживания горя, попадает в ситуацию стагнации, замораживания, когда функции не перераспределяются, не меняется ролевое поведение, члены семьи боятся задеть память об ушедшем и психологически остаются в точке утраты, несмотря на то что жизнь снаружи продолжается.

В науке известна теория семейных систем Мюррея Боуэна, который был одним из первых американских психиатров, который пришел к пониманию того, что взаимоотношения внутри семьи являются определяющим фактором психического и физического здоровья человека. В частности, толчком к осознанию этой глубокой связи между отношениями и здоровьем был его опыт работы с людьми, больными шизофренией. В определенном смысле он перешел от биохимического детерминизма в объяснении болезни к социальному (коммуникативному). Вместе с тем

М. Боуэн не считал, что человек отделен от остального мира биологических существ непреодолимой границей. Напротив, основу поведения человека, как он полагал, составляют фундаментальные биологические инстинкты выживания, сексуального поведения, рождения потомства и заботы о нем [20, с. 17-47]. Работая с семьями шизофреников, М. Боуэн заметил, что родители шизофреников с трудом различали чувства и мысли, которые часто используются ими как синонимы. Они не в состоянии различить субъективную истину и объективный факт. Дальнейшие исследования этого феномена привели его к выводу о том, что во всех видах семей существует слияние между чувствами и интеллектом. Различия будут лишь в способах и степени, в которой они слиты или дифференцированы друг от друга. Эти положения вошли в концепцию дифференциации М. Боуэна, в которой он утверждал, что «чем выше дифференциация, тем лучше функционируют люди. Они более гибки, адаптивны к стрессам и более свободны от проблем всех видов» [20, с. 17-47]. В данной концепции отмечено, что интеллектуальная и эмоциональная системы дифференцированы достаточно для того, чтобы работать бок о бок, в сотрудничестве, так как интеллектуальная система достаточно автономна. Когда тревога возрастает, она не теряет автономности и не подчиняется эмоциональной системе. Эмоциональный процесс между двумя людьми или группами имеет постоянную тенденцию вовлечения третьего. Однако если третья сторона сможет оставаться в активном контакте с каждой из двух других, находясь в то же время вне эмоционального поля их отношений, то эмоциональная интенсивность отношений первых двоих найдет автоматическое разрешение. Эмоциональные силы внутри треугольника находятся в постоянном движении, даже в периоды спокойствия. При тревожной семейной обстановке усиливается процесс, при котором группы (отец-мать, отец-ребенок, мать-ребенок, дети-родители) объединяются против третьей стороны (ребенок, отец, мать), улучшая таким образом свое функционирование за ее (третьей стороны) счет [17, с. 15-16].



В рамках рассматриваемой проблемы интерес представляют также работы Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкого, в которых рассматриваются некоторые аспекты негативного влияния семьи на ребенка. По их мнению, семья может служить источником психической травмы, психических переживаний, в центре которых находится определенное эмоциональное состояние неудовлетворенности, тоски, подавленности, тревоги, страха, беспокойства, неуверенности, беспомощности, эмоциональной напряженности, а также сложные совокупности состояний, возникающих при наличии внутреннего конфликта, столкновения индивида с непомерными препятствиями и трудностями. Даже в случае, если семья не является источником травматизации, она может участвовать в процессе ее развития. Учеными подчеркивается, что на фоне других факторов, влияющих на психологическое состояние и здоровье индивида, семья выступает ведущим фактором. С одной стороны, семья может предлагать «травмированному» индивиду способы и условия переработки травматических переживаний, то есть давать ресурс. С другой стороны, семья может усугублять травматические переживания. Так, нарушения семьи (ее динамики, структуры, жизненного цикла) вызывают тяжелые индивидуальные психические переживания – психическую травму; развитием этой травмы или реакцией на нее является далее нервно-психическое расстройство индивида – члена семьи (ребенка) [19].

Выводы. Проблема семьи, семейных взаимоотношений и воспитания детей всегда привлекала внимание исследователей, особенно в последние годы, когда изменение социального положения, обесценивание семейных ценностей и ряд других причин стали влиять на развитие и жизненный цикл семьи. В настоящее время достаточно распространенной моделью семьи становится неполная семья, в которой отсутствует один из родителей. Именно такие семьи требуют особого внимания со стороны участников образовательного процесса: учителей, психологов, социальных работников.

Качество отношений ребенка в семье представляется динамическим явлением, протекаю-

щим в едином пространстве развивающейся личности. Первым и основным институтом социализации по-прежнему остается семья. Неполная семья, в которой не существует гармонизации межличностных отношений, нуждается в поддержке и помощи, прежде всего, со стороны специалистов в области педагогики и психологии. Наиболее часто семейное неблагополучие проявляется в образе жизни детей, их поведении. Для более качественного оказания помощи разными специалистами необходимо подробно исследовать типы поведения детей и подростков, которые проявляются под влиянием семейного неблагополучия. Их характеристика во многом поможет определить, какого вида семейное неблагополучие переживает ребенок. Довольно часто дети переживают все виды неблагополучия одновременно и нуждаются психолого-педагогическом сопровождении в образовательной организации.

На современном этапе развития общества совместно с формированием гуманистической направленности образования интенсивно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса, возникшая в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной психологической помощи. Основная ее цель – сформировать средства и пути включения ребенка из неполной семьи в систему полноценных детско-взрослых отношений, нейтрализовать негативные переживания и действия ребенка.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются методологические и теоретические аспекты развития и воспитания детей в неполных семьях. Анализируются основные отечественные и зарубежные подходы к воспитанию детей в неполных семьях. Раскрываются основные типы функционирования неполных семей и поведения детей и подростков в таких семьях.

Ключевые слова: неполная семья, семейные отношения, типы неполных семей, взаимоотношения в неполной семье.

SUMMARY

The methodological and theoretical aspects of the development and upbringing of children in



single-parent families are considered. The main domestic and foreign approaches to the upbringing of children in single-parent families are analyzed. The main types of functioning of single-parent families and the behavior of children and adolescents in such families are revealed.

Key words: single-parent family, family relations, types of single-parent families, relationships in single-parent families.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодала А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. – М.: Когито-центр, 2011. – 2280 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Векилова С. А. Психология семьи: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 308 с.
4. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. – Екатеринбург: Литур, 2004. – 391 с.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Поведение ребенка в руках родителей. – М.: АСТ, 2013. – 128 с.
6. Дольто Ф. На стороне подростка. – СПб., 1997. – 48 с.
7. Дружинин В. Н. Психология семьи. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 124 с.
8. Евладова А. А. Психолого-педагогическое сопровождение судебных споров, связанных с воспитанием детей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2014. – 40 с.
9. Иванченко В. А. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2012. – 34 с.
10. Мартынюк О. Б. Психология семьи: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 380 с.
11. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. – М.: Независимая фирма Класс, 1998. – 304 с.
12. Овчарова Р. В. Психология родительства. – М.: Академия, 2005. – 362 с.
13. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие / под общ. редакцией Н. Н. Посысоева. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2004. – 328 с.
14. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
15. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
16. Фромм Э. Человек для себя / перевод с английского и послесл. Л. А. Чернышевой. – Минск: «Коллегиум», 1992. – 253 с.
17. Хамитова И. Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 3. – С. 32–36.
18. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с.
19. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
20. Bowen M. A Psychological Formulation of Schizophrenia // Journal of Natural Systems Thinking in Psychiatry and the Sciences. – 1995. – № 2 (1). – P. 17–47.



**Е. М. Захарова, С. М. Берникова,
А. С. Рудаков**

УДК 371.8.08; 314.172

ВОПРОСЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Введение. В нашей стране большое внимание со стороны государства и общества уделяется умственному, патриотическому, экологическому, физическому и другим направлениям воспитания подрастающего поколения.



Однако половое воспитание в этот список не входит. Об этом свидетельствует низкий уровень знаний по вопросам межполовых взаимоотношений среди молодежи и подростков, ранняя беременность, замалчивание родителями и педагогами необходимых сведений о взрослеющем организме детей и др. А ведь именно половое воспитание призвано готовить подростков к здоровым отношениям с противоположным полом, к созданию крепкой семьи, к планированию деторождения. Половое воспитание должно осуществляться поэтапно, в соответствии с возрастом и полом детей. Особенно значимым это направление воспитательной деятельности становится в возрасте 16–23 лет, так как в это время происходит закладка ключевых принципов в полоролевых отношениях, которые будут сопутствовать уже взрослому человеку на протяжении всей жизни [4].

Кроме того, проблема полового воспитания и гендерных отношений особенно актуализировалась в последнее десятилетие в связи с легализацией в западных странах однополых браков, признания родителя 1 и родителя 2, возможности усыновления или удочерения однополыми парами ребенка и предоставление права на его воспитание и другими тенденциями.

Обзор литературы по проблеме. Под гендерными отношениями понимаются взаимодействия людей как представителей определенного пола, которые возникают в процессе их жизни и деятельности, а также влияют на социально-ролевые позиции мужчины и женщины. Развитие этих отношений зависит от специфических факторов: гендерные представления, стереотипы, установки, гендерная идентичность личности или группы и другие [6].

Гендерные отношения определяют поведение индивида по отношению к противоположному полу [10]. В последнее время в научный и бытовой тезаурус вошло понятие «гендер». Под «гендером» принято понимать существующие в обществе представления о личностных и поведенческих особенностях мужчины и женщины [3]. Гендер, по существу, определяет не биологический, а социальный пол

человека, то есть реальный способ подачи индивидом себя в обществе на основе личных ощущений.

Стереотипные восприятия позволяют по внешнему виду определить, к какому типу гендера относится человек. Если на нем стандартная мужская одежда (брюки, пиджак, рубашка) и в дополнение к образу борода, то мы относим его к представителям мужского (маскулинного) типа. Если мы видим классическую женскую одежду (платье, туфли на высоком каблуке), украшения, косметику на лице, то предполагаем, что имеем дело с женским (феминным) типом гендера. Если же индивид стремится носить одежду, свойственную противоположному полу, то речь может идти о трансгендере [8].

Однако мода XX века внесла свои коррективы в типичные нормы одежды. Женщины стали носить брюки, джинсы, рубашки, а мужчины – использовать косметику и украшения. Поэтому сейчас сложно определить принадлежность к определенному гендеру по одному внешнему виду. Кроме того, количество гендеров существенно увеличилось в XXI веке. Так, американское приложение для онлайн-знакомств Tinder выделяет 36 вариантов гендера для более точных совпадений партнеров по общению.

Среди наиболее распространенных современных гендерных типов в Европе выделяют следующие: гетеросексуал или цисгендер (привлекают люди противоположного пола), гомосексуал (привлекают люди своего пола), бисексуал (привлекают и мужчины, и женщины), асексуал (никто не привлекает), билюбопытный (привлекают люди своего пола из любопытства), аутосексуал (привлекает сам себя), антисексуал (отвергает идею сексуальности), полисексуал (привлекают разные гендеры, но не все), пансексуал (привлекают все гендеры) [2].

Формирование у подростков и молодежи представлений о принадлежности к гендеру происходит в процессе жизнедеятельности под влиянием различных факторов: семья, школа, улица, СМИ, медицинские учреждения, учреж-



дения дополнительного образования, биологические и наследственные факторы, интернет. Интернет в современном мире не только играет роль основного просветителя подростков, он также формирует образы для подражания на примере виртуальных супергероев. Учитывая повышение уровня интернет-зависимости у студенческой молодежи до 50 %, по данным наших исследований, эта тенденция способствует все большему уходу молодых людей от реальности, в том числе и в представлениях о противоположном поле. Увлечение подростков компьютерными играми также позволяет заменить в случае недостатка такие важные жизненные факторы, как внимание близких и отсутствие любимого человека [5].

Особая роль в формировании социально-ролевых представлений принадлежит половому воспитанию подростков, которое при правильной организации может обеспечить адекватное восприятие своего пола молодыми людьми.

Проблему полового воспитания рассматривали такие специалисты, как М. С. Бедный, Г. М. Бурдили, О. Г. Фролова, Л. А. Радецкая, Т. Я. Пшеничкова и другие.

И. А. Бабюк под половым воспитанием понимает «систему медико-психологических, социальных, гражданских и педагогических мер, направленных на воспитание у детей, подростков и молодежи правильного отношения к вопросам пола» [1, с. 203].

Обсуждение результатов исследования. На основе актуальности обозначенной проблемы нами было проведено исследование по выяснению вопросов, касающихся гендерных отношений среди студенческой молодежи. Были обозначены следующие задачи: анализ соответствующей литературы и публикаций; исследование гендерных отношений среди студенческой молодежи Курганской области; выявление направлений полового воспитания, востребованных в студенческой аудитории. Для решения задач на основе разработанного диагностического инструментария (анкеты) нами было опрошено 214 студентов. Респондентами выступили студенты Курганского госу-

дарственного университета и Курганского промышленного техникума разных направлений подготовки. Большинство участников опроса (70 %) – молодежь от 18–19 лет и 30 % – студенты от 20 до 23 лет, при этом половину участников составляют представители женского (51 %) и столько же – мужского (49 %) полов.

Анкетирование показало, что при обучении в школе проблеме полового воспитания сегодняшних студентов уделялось незначительное внимание, половина опрошенных студентов (48 %) указали на проведение бесед, классных часов и диспутов. Лишь 13 % респондентов отметили проведение в школе мероприятий, связанных со взаимоотношениями полов, 11 % школьников посещали лекции специалистов, у 28 % – ничего не проводилось.

В связи с недостатком организованного полового воспитания, большинство опрошенных студентов (49 %) получили информацию по вопросам пола из интернета и телевидения, 32 % – от друзей, только 10 % от родителей и 7 % из специальной литературы.

По данным исследований И. Кона, средний возраст сексуального дебюта у российских юношей составляет 17,0 лет, у девушек – 18,3 года, аналогичный возраст характерен для скандинавских стран, Португалии, Франции, Швейцарии; для Германии – 16–17 лет; для Испании – 16 лет [8].

Мы выяснили возраст сексуального дебюта у опрошенных Курганских студентов: 38 % студентов предприняли этот шаг в 16–17 лет, 22 % – в возрасте 18–20 лет, 13 % – ранее 16 лет. При этом 27 % на момент исследования не имели опыта подобных отношений. Соответственно, средний возраст вступления во взрослые отношения составил 17–18 лет, что совпадает со среднероссийскими и средневропейскими показателями. На наш взгляд, это хороший показатель, так как большинство студентов вступают во взрослые отношения, достигнув совершеннолетия, то есть они относятся к этому вопросу осознанно и ответственно.

Также мы выяснили, что большинство респондентов (40 %) для первого опыта близко-

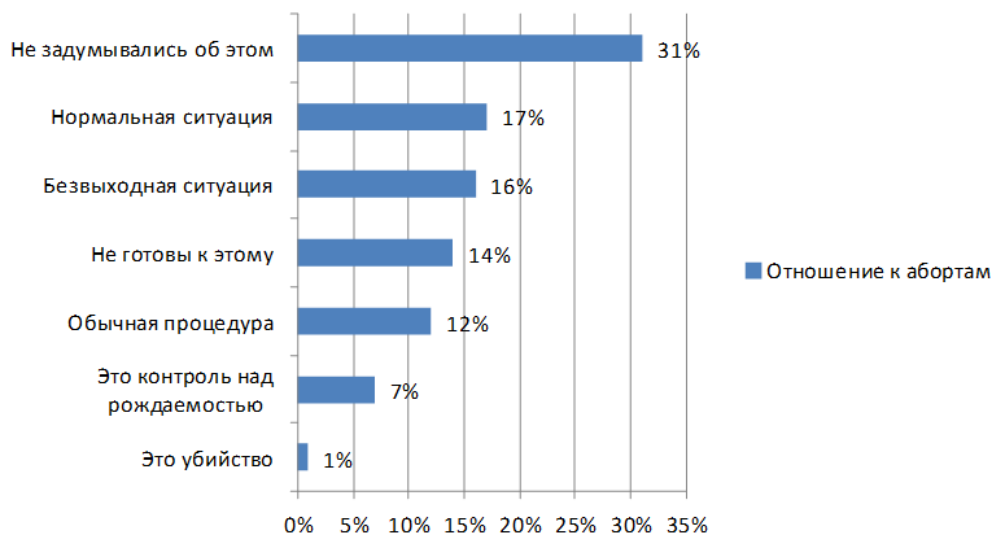


Рис. 1. Отношение студентов к абортam

го общения выбрали ровесника, 23 % – старше на 3 года и более и лишь 6 % – отдали предпочтение младшему возрасту. Для сравнения: в США и Западной Европе большинство молодых людей также получают первый опыт со сверстниками [8].

Проблема распространения соответствующих заболеваний тесно связана с вопросами информированности молодежи о контрацептивных средствах и их применении. Опрос показал, что опрошенные курганские студенты ответственно относятся к вопросам контрацепции, так как 88 % из них считают необходимым их применение. Лишь 10 % студентов не задумывались над этим вопросом.

В случае возникновения нежелательной беременности возникает вопрос о ее сохранении. Около 34 % респондентов отрицательно относятся к абортam, при этом 29 % – положительно и 38 % не определились со своей позицией.

Уточнение социальной и личностной позиции по отношению к возможному абарту позволило составить их ранговую последовательность (рис. 1).

Как видно из рисунка, треть студентов (31 %) не задумывались об этике абортam, 17 % студентов считают это нормальной ситуацией, 16 % – безвыходной ситуацией, 14 % вырази-

ли свою неготовность к подобному действию, 12 % указали, что это обычная медицинская процедура, 7 % считают, что аборт обеспечивает определенный контроль над рождаемостью и лишь 1 % опрошиваемых студентов считает данную меру убийством будущего человека; 2 % – другое.

Традиционная парадигма воспитания связывает вопросы близких отношений между мужчиной и женщиной исключительно с семьей и браком. Мы выяснили отношение студентов к планированию семьи, ведь студенческий возраст – это пора влюбленности и выбора партнера для создания семьи.

Проанализировав критерии выбора спутника жизни, составили их рейтинговую последовательность (рис. 2).

На первом месте у студентов оказались чувства: симпатия и любовь – 89 %; на втором месте по значимости – характер потенциального спутника жизни – 74 %; на третьем месте рейтинга оказался уровень воспитанности и этика поведения партнера – 67 %; четвертое место заняла общность интересов – 63 %; пятое место заняли внешность и фигура – 57 %; лишь на шестом месте оказался уровень образования – 40%. Материальное положение (37 %) и социальный статус партнера

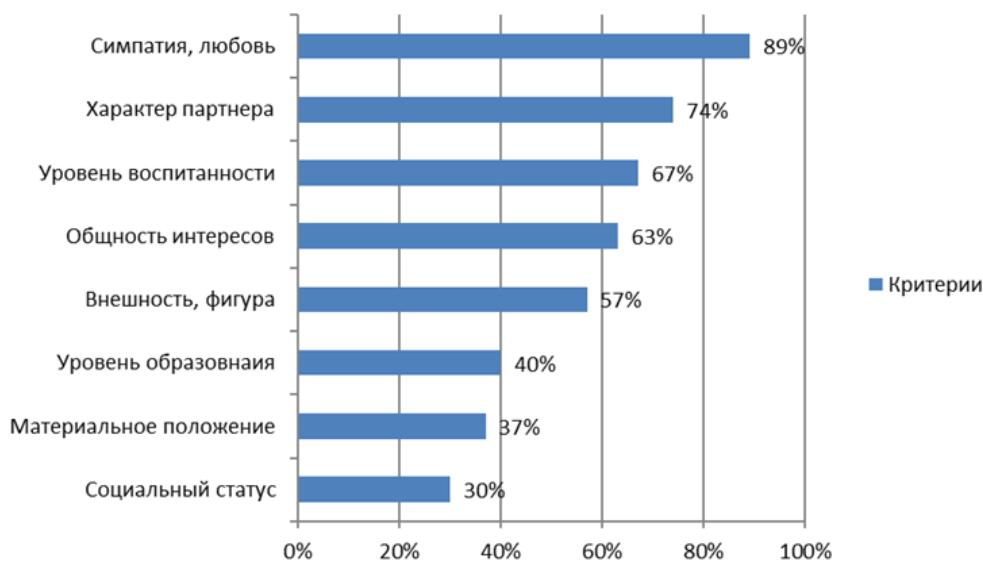


Рис. 2. Критерии выбора спутника жизни среди студенческой молодежи

(30 %) заняли последние строки нашего рейтинга. Полученные данные свидетельствует об ориентации студенческой молодежи на традиционные ценности любви, семьи и брака, а также косвенно на предпочтение брака по любви браку по расчету.

Семейную жизнь большинство студентов ассоциируют, прежде всего, с рождением детей. Оптимальным для рождения первого ребенка большая часть опрошенных студентов (61 %) считают возраст от 25 до 29 лет; 32 % молодежи считает, что для первенца подходит более молодой возраст (от 19 до 24 лет); 8 % респондентов, наоборот, считают, что для такого события подходит более старший возраст (30 лет и более). Положительным считаем тот факт, что никто из опрошенных студентов не считает оптимальным для рождения ребенка возраст до 18 лет.

В последнее время в Европе актуализировалась тема нестандартных для общества браков, разнообразных гендерных отношений. В России с 2013 года действует Закон «О запрете пропаганды нетрадиционных сексуальных отношений или предпочтений...» среди несовершеннолетних (ст. 6.21 КоАП РФ) [11], который расширил сферу своего действия на всех граждан с 1 сентября 2023 года [7]. Мы выяс-

нили, как опрошенные курганские студенты относятся к современным европейским тенденциям: большинство респондентов (55 %) воспринимают их индифферентно; 26 % – толерантно, 19 % – отрицательно. При этом большая часть опрошенной молодежи считает, что однополые браки в России нельзя легализовывать.

В ходе исследования мы выяснили также необходимость получения студентами дополнительной информации о межполовых отношениях. Студенты указали на желание прослушать курс лекций по половому воспитанию, где освещались бы такие темы, как контрацепция, гендерные отношения, психология любви и брака, секреты семейного счастья и др.

Исходя из пожеланий студентов, нами были сформулированы рекомендуемые формы полового воспитания студентов в профессиональных высших и средних учебных заведениях:

– курс лекций специалистов (медицинских работников, психолога);

– валеологическое просвещение студентов, которое подразумевает информирование о возможностях поддержания здорового образа жизни, в том числе, в вопросах личной гигиены и репродуктивного здоровья [9];



– мероприятия на тему межполовых взаимоотношений (например, «Любовь с первого взгляда», конкурс красоты, «Мисс и Мистер университет» и др.);

– диспуты, дискуссии на тему гендерных отношений, любви, семьи и брака;

– индивидуальные консультации психолога, медицинского работника.

Все эти формы могут быть успешно реализованы в профессиональных учебных учреждениях силами актива, профсоюза, отдела по молодежной политике, а также с привлечением кураторов.

Заключение. Подводя итоги исследования, приходим к следующим выводам: проблеме полового воспитания в учреждениях общего и профессионального образования уделяется недостаточно внимания, в связи с чем, половина подростков и молодежи получает информацию по вопросам пола из интернета и телевидения; вопросы гендерных отношений актуальны среди студенческой молодежи; возраст сексуального дебюта у опрошенных студентов приходится в среднем на 17–18 лет; при выборе спутника жизни главным критерием являются симпатия, любовь; оптимальным для рождения ребенка студенты считают возраст 25–29 лет. Кроме того, студенты признали свои знания в области полового воспитания недостаточными и нуждаются в дополнительном курсе лекций и специально организованных мероприятиях, проведение которых можно успешно осуществлять в профессиональных учебных заведениях.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме полового воспитания студенческой молодежи Курганской области. В исследовании приняли участие 214 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. В литературном обзоре рассмотрена актуальность вопросов полового воспитания студенческой молодежи, характеристика гендерных отношений, многообразие гендеров в современном мире. Исследование показало, что проблеме полового воспитания в курганских школах уделяется недостаточно внимания; половина подростков получила информацию по вопросам пола из интернета и телевидения; вопросы гендерных отношений актуальны среди студен-

ческой молодежи; возраст сексуального дебюта у курганских студентов приходится в среднем на 17–18 лет; при выборе спутника жизни главным критерием являются симпатия, любовь; оптимальным для рождения ребенка молодежь считает возраст 25–29 лет; студенты нуждаются в дополнительном курсе лекций и специально организованных мероприятиях по половому воспитанию.

Ключевые слова: гендерные отношения, половое воспитание, студенческая молодежь, гендер, семья, брак, спутник жизни.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of sexual education of students of the Kurgan region. The study involved 214 students aged 18 to 23 years. The literary review examines the relevance of the issues of sexual education of students, the characteristics of gender relations, the diversity of genders in the modern world. The study showed that not enough attention is paid to the problem of sex education in Kurgan schools; half of teenagers received information on gender issues from the Internet and television; issues of gender relations are relevant among students; the age of sexual debut among Kurgan students is on average 17–18 years old; when choosing a life partner, the main criteria are sympathy, love; young people consider the age of 25–29 years to be optimal for the birth of a child; students need an additional course of lectures and specially organized.

Key words: gender relations, sex education, student youth, gender, family, marriage, life partner.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабюк И. А., Петряева Е. Б., Кришталь Е. В., Цветкова П. Д., Табачников А. Е., Рымарь И. Б. Актуальность полового воспитания подростков // Дерматовенерология. Косметология. Сексопатология. 2010. № 3–4. – С. 203–206. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-polovogo-vospitaniya-podrostkov/viewer> (дата обращения: 01.03.2023).

2. Базоева В. Какие сейчас существуют гендеры? [Электронный ресурс]. – 30.07.2019. – URL: <https://www.gq.ru/entertainment/kakie-sejchas-suschestvuyut-gendery> (дата обращения: 10.04.2023).



3. Бояк Т. Н., Замураева П. Б. Гендерный аспект социализации личности // Вестник ЗабГУ. – 2013. – № 12 (103). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-otnosheniya-kak-uslovie-sotsializatsii-lichnosti/viewer> (дата обращения: 12.04.2023).

4. Зайцева М. А. Исследование отношения студенческой молодежи к репродуктивному здоровью // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – С. 34–39.

5. Захарова Е. М., Берникова С. М., Бакина М. И., Андреева М. В. Проблема интернет-зависимости в школьной, молодежной и взрослой среде // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2020. – № 12. – С. 82–86.

6. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алтейя, 2004. – 408 с.

7. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (ред.от 04.08.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/d4344568bd586d541d39273855ba64ba9d18e84a/ (дата обращения 05.09.2023).

8. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2017. – 702 с.

9. Минина Е. М. Валеологическое просвещение студентов педагогических специальностей вузов // Трудовое воспитание и профориентация молодежи в условиях рынка труда: сборник тезисов докладов и сообщений к региональной научно-практической конференции. – Курган: Изд-во КГУ, 1998. – С. 73–74.

10. Поведение сексуальное [Электронный ресурс]. – URL: https://lawbooks.news/psihologiya_888_890/povedenie-seksualnoe-6325.html (дата обращения 01.04.2023).

11. Федеральный закон № 135-ФЗ от 30 июня 2013 г. «О внесении изменений в статью 5 Федерального закона» «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях защиты детей от информации, пропагандирующей отрицание традиционных семейных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/documents/2013/06/30/deti-site-dok.html> (дата обращения 03.04.2023).

Е. А. Краса

УДК 371.4; 371.8; 373.4

РЕСУРСЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Введение. Современное образование должно быть ориентировано не только на усвоение знаний, но и на самоопределение, социализацию, формирование ценностных ориентаций обучающихся. Значимое влияние на самоопределение и социализацию оказывает коллективная идентичность – осознание человеком своей принадлежности определенным группам и сообществам, эмоциональной и моральной связи с ними, понимание значимости такой принадлежности и активная позиция в ее становлении – способность осознанно выбирать и деятельно выражать принадлежность к различным сообществам, признавая и сохраняя собственную индивидуальность.

Развитие педагогической науки и практики в 1990-е годы, когда приоритет в целевых ориентирах образования отдавался развитию индивидуальности, а в методах – конкуренции и соревновательности, показал, что абсолютизация в педагогике развития индивидуальности личности непродуктивна. Не менее важно воспитание коллективизма, потребности принадлежать коллективу, чувства «мы» больше, чем «я», способности работать в команде, строить взаимоотношения с коллективами, в коллективах, между коллективами. Воспитание названных качеств тесно связано с формированием коллективной идентичности.

Особо значимым для формирования коллективной идентичности является младший подростковый возраст (5-6 класс), когда на первый план выходят самоутверждение и признание в детском коллективе, меняется ведущий вид деятельности с учения на общении со свер-



стниками, переживается кризис подросткового возраста, связанный с утверждением самостоятельности, независимости от взрослых. Подросток пытается понять и утвердить свое Я, но сделать это он может только в коллективе.

В воспитании младшего подростка особенно важны следующие вопросы, связанные с формированием коллективной идентичности: с какими сообществами будет отождествлять себя подросток? Будет ли он осознанно выбирать группы принадлежности? Сможет ли он понять и выразить собственную индивидуальность в этих сообществах, не станет ли «игрушкой ролевых ожиданий подростковой группы» [8, с. 7]? Смогут ли подростки осознанно формировать нормы и ценности создаваемых ими сообществ? Будут ли эти ценности социально значимыми? Сможет ли подросток деятельно выражать свою коллективную идентичность, принимая и выражая ценности группы, участвуя в ее делах и в то же время не поддаваясь манипулятивному влиянию группы?

В младшем подростковом возрасте важно сформировать стремление принадлежать сообществам, основанным на социально значимых ценностях, способность осознанно выбирать группы принадлежности, соотнося их ценности со своими жизненными ценностями и целями, деятельно выражать свою групповую принадлежность, участвуя в жизни и делах группы. Решение этих задач мы рассматриваем как формирование коллективной идентичности младших подростков.

Значимым потенциалом формирования коллективной идентичности младших подростков обладает внеурочная деятельность, включающая как изучение курсов внеурочной деятельности, так и участие подростков в различных культурных и социальных практиках.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель настоящей статьи – раскрыть потенциал внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков через описание комплексных ресурсов такой деятельности и педагогических условий их актуализации.

Идентичность личности как социально-философская категория и психологический фе-

номен, ее виды, формы, закономерности, факторы, условия становления и формирования выступают объектом изучения в философии, психологии, социологии, культурологии, лингвистике.

В педагогике идентичность личности, процесс и способы ее становления и формирования изучаются в рамках исследований, посвященных жизненному самоопределению, формированию Я-концепции, социализации подрастающего поколения.

В психологии, социологии, философии изучены сущность, содержание, факторы становления, виды и формы выражения коллективной идентичности, ее современные трансформации, способы конструирования в различных социальных контекстах.

Проблема формирования коллективной идентичности детей и подростков изучается в педагогических исследованиях, посвященных выявлению воспитательного потенциала детских коллективов, детско-взрослых общностей, детских общественных объединений и организаций.

С педагогических позиций изучены отдельные формы коллективной идентичности детей и подростков и способы их формирования: социокультурная, этнокультурная, гражданская, школьная.

Однако потенциал внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков и педагогические условия его реализации не изучены в педагогической науке.

Изложение основного материала статьи. Коллективная идентичность младших подростков – многомерный феномен, который может быть рассмотрен на двух уровнях:

– на индивидуальном уровне (коллективная идентичность личности подростка) – осознание и деятельное выражение подростком значимой для него связи с различными сообществами. Коллективная идентичность личности отражает наличие общностей, с которыми у подростка существует познавательная, эмоциональная, моральная связь, принадлежность к которым осознается как личностно значимая



и выражается в чувстве «мы», принятии норм, целей и ценностей общности, стремлении быть причастным к ней, в реализации принадлежности общности через определенные действия;

– на коллективном или надындивидуальном, групповом (коллективная идентичность подросткового сообщества) – понимание подростковым сообществом своих целей, ценностей, норм – того, что отличает его от других сообществ.

Коллективная идентичность личности подростка включает следующие компоненты:

– когнитивный – осознание своей принадлежности определенным сообществам;

– эмоционально-оценочный – эмоциональная оценка такой принадлежности (позитивная, негативная, неопределенная), испытание стенических или астенических эмоций в отношении группы и своей принадлежности к ней. Подросток может гордиться или стесняться своей принадлежности определенному сообществу, испытывать чувство радости или вины, неполноценности;

– аксиологический – понимание значимости, ценности такой принадлежности;

– поведенческий – выражение принадлежности сообществу в конкретных действиях – например, выражение ценностей группы в одежде, манере поведения, участие в общих мероприятиях, событиях, делах.

Признаками коллективной идентичности младших подростков выступают:

– субъектность – основана на утверждении своей индивидуальности, самости, осознанном выборе групп принадлежности;

– избирательно-ценностный характер – связана с ценностным самоопределением подростка, соотношением своих ценностей и ценностей группы принадлежности;

– социальная обусловленность – обусловлена социальным контекстом, в который погружен подросток, формируется через взаимодействие с другими, с группами, в коллективе и через коллектив;

– неустойчивость – для младшего подросткового возраста характерны постоянный поиск групп принадлежности, переход из одной группы в другую;

– множественность – подросток одновременно осознает принадлежность к различным сообществам – дружеской компании, неформальной группе по интересам, виртуальному сообществу в социальных сетях, семье, классу, этнокультуре и т.п.;

– коммуникативная природа – коллективная идентичность осознается и проявляется подростком через общение, коммуникации со сверстниками, родителями, учителями, ближайшим окружением;

– деятельный характер выражения – коллективная идентичность выражается в конкретных действиях, поступках. Так, дружеская идентичность выражается в конкретной помощи и поддержке, оказываемой друзьям, школьная – в хорошей учебе, соблюдении школьных норм и правил, достойном представлении своей школы на конкурсах и мероприятиях, гражданская – в участии в общественной, волонтерской деятельности с целью помощи своему городу, стране и т. п.

Актуальными в младшем подростковом возрасте выступают следующие формы коллективной идентичности:

– семейная – осознание принадлежности своей семье как коллективу, принятие и выполнение ролей сына (дочери), брата (сестры);

– дружеская – отождествление себя с группой сверстников, с которыми складываются дружеские взаимоотношения во дворе, в школе, в классе, в учреждении дополнительного образования;

– идентичность детского формального коллектива – отождествление подростком себя с группой, в которой он учится (школьный класс, кружок, спортивная секция в учреждении дополнительного образования), принятие и реализация роли «ученик своего класса», «товарищ своих одноклассников» [4];

– неформальная – идентичность с неформальными объединениями и виртуальными сообществами: поклонники той или иной музыкальной группы, компьютерной игры, спортивной команды, «тайный союз», клуб, объединение по интересам, на основе хобби, сообщество в виртуальной среде и т. п.;



– школьная – отождествление себя со школьным сообществом – коллективом школы, в которой учится младший подросток, чувство гордости за достижения своей школы, переживание за неудачи, стремление внести вклад в развитие школы хорошей учебой и участием в ее жизни, принятие и реализация роли «ученик данной школы» [4];

– организационная – значимое для подростка чувство принадлежности к детской общественной организации (объединению, движению): скауты, «Движение первых», волонтеры и др.;

– субкультурная – отождествление себя с представителями той или иной молодежной субкультуры – социально ориентированной (волонтеры, исторические реконструкторы, толкиенисты, защитники природы, сторонники здорового образа жизни и т.п.), асоциальной или нейтральной (эмо, готы, панки, хиппи, скинхэды и т. п.);

– этнокультурная – отождествление себя со своим этносом, его представителями, ценностями, языком, обычаями и традициями;

– региональная – отождествление с общностью, локализованной в границах региона проживания подростка – город (село), край (область);

– гражданская – значимое для подростка осознание принадлежности к российскому народу, его обычаям, традициям, культуре, демонстрация такой принадлежности; признание российского государства своим.

Описанные формы коллективной идентичности младших подростков связаны друг с другом по типу взаимовложения – «матрешки». Они выстраиваются от меньших по численности общностей (семья, группа друзей) к более многочисленным (школа, этнос, государство), от основанных на реальном, непосредственном взаимодействии членов общности (дружеская компания, класс) – к номинальному, воображаемому (государство, этнос). Каждый предыдущий уровень коллективной идентичности служит основой для формирования следующего уровня. «Вложенные» одна в другую, эти идентичности вносят вклад в формирование коллективной идентичности

младшего подростка как интегрального качества, многомерного феномена, отражающего осознание подростком себя как коллективного субъекта, сформированность чувства «мы» как большего, чем «я». Для каждой формы коллективной идентичности может быть определен свой набор ситуаций, через проживание которых происходит ее формирование.

В научных исследованиях процессы, в результате которых личность начинает осознавать и выражать свою связь с сообществами, обозначаются терминами «становление коллективной идентичности», «развитие коллективной идентичности», «формирование коллективной идентичности».

Становление коллективной идентичности – естественный процесс, обусловленный как действиями самой личности, так и социальным контекстом. Какие-то формы коллективной идентичности являются унаследованными (например, семейная, этнокультурная), какие-то – вновь обретенными по инициативе самой личности или в результате попадания в определенное сообщество, социальную среду.

Развитие коллективной идентичности личности – «качественные преобразования, приводящие к изменению ее структуры и содержания» [5, с. 100].

Формирование коллективной идентичности – процесс ее целенаправленного конструирования социальными субъектами (педагогами, родителями, политическими деятелями, государством) или самой личностью.

Формирование коллективной идентичности личности младших подростков – целенаправленный процесс развития у младших подростков способности осознанно выбирать и деятельно выражать принадлежность к различным сообществам (группам, коллективам), понимая и сохраняя собственную индивидуальность.

В формировании коллективной идентичности младших подростков задействованы такие механизмы, как рефлексия, поиск и выбор групп принадлежности, ценностное самоопределение, самоутверждение в группе, выполнение социальных ролей.



Значимым потенциалом в формировании коллективной идентичности младших подростков обладает внеурочная деятельность, под которой в настоящей статье будет пониматься «деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях» [3, с. 11]. Внеурочная деятельность включает как изучение курсов внеурочной деятельности, так и участие подростков в различных социальных и культурных практиках, реализуемых на добровольных началах, по инициативе обучающихся. Внеурочная деятельность носит добровольный характер, основывается на развитии и поддержке детских инициатив и носит воспитывающую направленность, чем и определяются ее возможности в формировании коллективной идентичности младших подростков.

В определении потенциала внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков мы опирались на работу А. Н. Махирина, М. В. Шакуровой, В. С. Остапенко. Авторы выделяют ресурсы формирования у обучающихся российской гражданской идентичности: культурно-символические ресурсы и историческую память как ресурс. По аналогии нами выделены следующие ресурсы внеурочной деятельности, раскрывающие ее потенциал в формировании коллективной идентичности младших подростков: коллективообразующий, коммуникативный, деятельностный, информационный, ценностный, креативный.

Опишем данные ресурсы подробнее.

Коллективообразующий ресурс: внеурочная деятельность предоставляет более широкое поле, чем урочная, для создания детских групп, коллективов, общностей как формальных, так и неформальных. Только путем включения подростка в такие сообщества, выстраивания взаимоотношений и коллективной деятельности, совместного проживания эмоциональных состояний, событий формируется кол-

лективная идентичность. Это могут быть микрогруппы для выполнения исследовательских, творческих, социально-образовательных проектов, неформальные объединения по интересам – клубы, сообщества, временные детские коллективы для реализации культурных и социальных практик, детско-взрослые общности – «первичные малые группы детей и взрослых, объединенные на основе эмоционально-психологической включенности, чувства единения и принадлежности к группе, проявляющих схожие потребности и интересы» [27, с. 52].

Коммуникативный ресурс: организация во внеурочной деятельности учебных и социальных коммуникаций способствует формированию детских коллективов и общностей, включению подростков в существующие коллективы, самоутверждению и принятию в них. Важным условием является принятие и реализация подростками в процессе таких коммуникаций гуманистических ценностей (сопереживание, взаимопомощь, честность и справедливость в отношениях, доброжелательное отношение друг к другу, преобладание кооперации над конкуренцией). С целью организации таких коммуникаций могут быть применены разработанные в педагогике методики: методика организации групповой работы обучающихся Х. Й. Лийметса; методика организации коллективной познавательной деятельности обучающихся М. Д. Виноградовой, И. Б. Первина, позволяющая реализовать воспитательный потенциал групповой работы; коллективный способ обучения В. К. Дьяченко; технология обучения в сотрудничестве Р. Джонсон, Д. Джонсон и др.

С целью формирования коллективной идентичности младших подростков необходимо использовать потенциал как непосредственных, так и онлайн-коммуникаций. Онлайн-коммуникации могут быть использованы для образной репрезентации коллективной идентичности, организации дистантного взаимодействия. Средствами могут выступать видеоблоги, социальные сети, видеоплатформы (TikTok), видеоканалы, мемы и др.



Для снижения рисков негативного влияния онлайн-коммуникаций на формирование коллективной идентичности младших подростков необходимо научить подростков понимать и учитывать особенности онлайн-коммуникаций (анонимный характер общения, отсутствие физических и социальных ограничений, возможность быть тем, кем на самом деле не являешься, привлекательные формы представления информации, снижающие критичность ее оценки и др.), их отличия от непосредственного эмоционального контакта; формировать умения отличать социально ориентированные и асоциальные сообщества, пропагандирующие национализм, насилие, агрессию, потребительство и др., избегать навязывания той или иной коллективной идентичности, попадания в «индивидуальную зависимость от коллективной идеологии» [18].

Для формирования коллективной идентичности важно создание в школе особой культуры коммуникаций, направленной на включение всех учеников и учителей в школьное сообщество («школа как семья», «школа как дом»). В основу ее должны быть положены гуманистические ценности: безусловное принятие педагогами и одноклассниками всех учеников, в том числе с особыми образовательными потребностями так же, как и безусловное принятие всеми учениками всех учителей; исключение случаев буллинга и дискриминации; взаимная поддержка и сотрудничество.

Деятельностный ресурс внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков выражается в возможности организации многообразных по содержанию, целям, способам выполнения видов коллективной деятельности детей: учебная (познавательная), исследовательская, проектная, творческая, игровая, трудовая, общественная, волонтерская, спортивно-оздоровительная, досугово-развлекательная, туристско-краеведческая, художественная [3]. Формами организации такой деятельности могут выступать выполнение групповых творческих, исследовательских, социально-образовательных проектов, групповая учебная работа при изуче-

нии курсов внеурочной деятельности, организация коллективных творческих дел, коллективная организация и проведение различных мероприятий и др. Основными условиями положительного влияния коллективной деятельности на формирование коллективной идентичности младших подростков выступают:

– совместно-распределенный характер, когда для выполнения задания ученикам нужно синхронизировать свои действия, когда выполнение определенного действия одним ребенком зависит от деятельности другого ученика;

– педагогическое сопровождение коммуникаций подростков в процессе коллективного выполнения деятельности с целью соблюдения гуманистических норм и ценностей, формирования доброжелательных взаимоотношений, преодоления возникающих трудностей в построении коммуникаций.

Информационный ресурс внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков выражается в возможности предоставления подросткам во внеурочное время достоверной информации о различных группах, общностях, объединениях, субкультурах, о принимаемых ими ценностях, об их истории и традициях. Такая информация может предоставляться в рамках курсов внеурочной деятельности обществу-ведческой направленности, на классных часах, этических беседах, в рамках «Разговоров о важном», а также может быть найдена, систематизирована и презентована одноклассникам самими подростками на основе задания учителя.

Ценностный ресурс внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности заключается в том, что общение, коллективная деятельность во внеурочное время по собственной инициативе, на добровольных началах имеют для подростков большую ценность, чем обязательные, регламентированные деятельность и общение на уроках. Внеурочная деятельность содержит возможности для совместного проживания значимых событий, эмоциональных состояний, создания символов, традиций, истории подростковых сообществ,



что и способствует формированию коллективной идентичности, а также в возможности включения в содержание внеурочной деятельности информации о социально значимых ценностях различных социальных групп и общностей, презентации таких ценностей подросткам.

Креативный ресурс внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков выражается в возможности создания в школе креативной среды, способствующей формированию активной позиции подростков в становлении коллективной идентичности. Такая среда должна обеспечивать вовлечение подростков в процесс социального творчества, стимулировать у них потребность в коллективном творческом сотрудничестве; предоставлять свободу самореализации [19].

Основными педагогическими условиями актуализации названных ресурсов в формировании коллективной идентичности младших подростков выступают:

– добровольный характер внеурочной деятельности, поддержка и развитие детских инициатив и детского самоуправления;

– реализация курса внеурочной деятельности «Я и мы», направленного на формирование коллективной идентичности младших подростков, основанной на социально значимых ценностях, и активной позиции в ее становлении. Содержание курса включает 9 модулей: «Мое Я», «Мое «Мы», «Наше «мы», «Социальные сообщества», «Самопроектирование коллективной идентичности личности», «Конструирование коллективной идентичности общности», «Построение продуктивных коммуникаций в подростковом сообществе», «Организация коллективной деятельности подросткового сообщества», «Развиваем наши сообщества»;

– организация различных видов коллективной внеурочной деятельности подростков: познавательной, проектной, творческой, волонтерской, досугово-развлекательной и др.;

– педагогическое сопровождение коммуникаций подростков в коллективной деятельности.

Выводы. Актуальными целями воспитания младших подростков выступают:

– формирование коллективной идентичности, основанной на социально значимых ценностях и способствующей саморазвитию, реализации жизненных целей и ценностей;

– формирование активной позиции в становлении коллективной идентичности, выражающейся в осознанном выборе сообществ для идентификации, деятельной реализации принадлежности к ним с сохранением собственной свободы, индивидуальности.

Значимым потенциалом в достижении названных целей обладает внеурочная деятельность.

Потенциал внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков может быть раскрыт через описание ее комплексных ресурсов: коллективообразующего (создание различных групп, коллективов и общностей по инициативе как самих подростков, так и педагогов), коммуникативного (поле для построения учебных и внеучебных коммуникаций), деятельностного (организация различных видов коллективной деятельности подростков), информационного (предоставление информации о различных социальных сообществах и поддерживаемых ими ценностях), ценностного (презентация социально значимых ценностей как основы выбора объектов коллективной идентификации), креативного (создание креативной среды, способствующей формированию активной позиции подростков в становлении коллективной идентичности).

Данные ресурсы актуализируются при создании в школе следующих педагогических условий: добровольный характер внеурочной деятельности, поддержка и развитие детских инициатив и детского самоуправления, изучение курса внеурочной деятельности «Я и мы», организация многообразных видов коллективной внеурочной деятельности, педагогическое сопровождение коммуникаций подростков в коллективной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость формирования у младших подростков коллектив-



ной идентичности как способности осознанно выбирать и деятельно выражать принадлежность к различным сообществам. Раскрыты актуальные в младшем подростковом возрасте формы коллективной идентичности. В качестве эффективного средства формирования коллективной идентичности обоснована внеурочная деятельность, включающая изучение курсов внеурочной деятельности и комплекс социальных и культурных практик. Раскрыт потенциал внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков посредством описания ее комплексных ресурсов: коллективообразующего, коммуникативного, деятельностного, информационного, ценностного, креативного. Определены педагогические условия актуализации названных ресурсов.

Ключевые слова: младшие подростки, коллективная идентичность, формирование коллективной идентичности, внеурочная деятельность, ресурсы внеурочной деятельности, педагогические условия актуализации ресурсов.

SUMMARY

The article substantiates the necessity of formation of a collective identity among younger adolescents as the ability to consciously choose and actively express belonging to different communities. The most relevant forms of collective identity in the younger teens were revealed. The potential of extracurricular activities in the formation of the collective identity of young adolescents through the description of its complex resources: collective, communicative, action, information, value, creative. The pedagogical conditions for the updating of these resources have been determined.

Key words: younger adolescents, collective identity, collective identity-building, extracurricular activities, extracurricular activities, pedagogical conditions for the updating of resources.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасов Н. А., Иршкова Т. А. Некоторые аспекты изучения и формирования коллективной идентичности в условиях общественно-политических преобразований в России // Научные достижения и открытия совре-

менной молодежи: сб. статей победителей международ. науч.-практ. конф.: в 2 частях. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – Ч. 1. – С. 1518–1520.

2. Байбородова Л. В., Широкова Е. В. Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 36–42.

3. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

4. Григорьев Д. В. Сопричастность России и русскому миру: формирование идентичности ребенка в школе // Школьная идентичность ребенка: ответственность школы за формирование достоинства, гражданственности, патриотизма: сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2018. – С. 57–83.

5. Злоказов К. В. Современные модели развития идентичности личности (в контексте эриксоновской традиции) // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 99–109.

6. Кардашов А. А. Формирование этнокультурной идентичности старших школьников средствами коллективного воспитания: проблемы и тенденции // Вестник Костромского гос. университета им. Н. А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – № 1. – С. 27–29.

7. Краковский А. П. О подростках: Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка. – М.: Педагогика, 1970. – 271 с.

8. Мастеров М. Б. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1996. – 190 с.

9. Махинин А. Н., Шакурова М. В., Остапенко В. С. Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст): монография. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – 188 с.



10. Михайлова Н. В. Спортивное боление и коллективная идентичность // Ученые записки Комсомольского-на Амуре государственного технического университета. – 2019. – № 11-2 (38). – С. 90–98.
11. Мудрик А. В. Социализация: новации последних десятилетий // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 6–15.
12. Оберемко О. А. Пространственно-деятельная идентичность как представление о «территории свободы» // Социологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 62–81.
13. Поляков С. Д. Воспитание: видимое и невидимое. Координаты реалистического воспитания // Социальная педагогика. – 2023. – № 2. – С. 15–27.
14. Поляков С. Д. Заметки о современном состоянии и перспективах детского общественного движения в России // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 4. – С. 73–81.
15. Руденко И. В. «Педагогические маневры» сопровождения ученического самоуправления (от идей Л. И. Новиковой к современной практике) // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой. – М.: Педагогический поиск, 2018. – С. 390–395.
16. Сапожникова Т. Н. Методы педагогического сопровождения жизненного самоопределения воспитанников организаций для детей-сирот // Профилактика зависимостей. – 2019. – № 2 (18). – С. 45–49.
17. Сапожникова Т. Н., Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение деятельности детских объединений и организаций // Инновационные модели и технологии современного образования: материалы конференции. – Ярославль: Ярославский гос. пед. университет им. К. Д. Ушинского, 2013. – С. 221–229.
18. Симонян Э. Г. Кризис коллективной идентичности и культурная травма // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 4. – С. 172–178.
19. Скуднова И. Б. Креативная среда как фактор становления коллективной идентичности молодежи // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. – 2012. – № 1. – С. 16.
20. Тэджфел Х., Тернер Дж. Теория социальной идентичности и межгруппового поведения // Психология межгрупповых отношений. – Чикаго, 1986. – 285 с.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf>.
22. Хренов Н. А. От идеологии к цивилизации: трансформация коллективной идентичности современной России как следствие культурологического поворота // Верхневолжский филологический вестник. – 2020. – № 2 (21). – С. 238–245.
23. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники – «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17–31.
24. Шакурова М. В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности: монография. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 200 с.
25. Шевела Н. И. Формирование коллективной идентичности // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: матер. VII Международ. науч.-практ. конф. – Минск: изд-во Белорусского государственного университета, 2023. – С. 77–80.
26. Шипулин В. О. Динамика российской коллективной идентичности: информационно-коммуникативный контекст // Ученые записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2020. – № 2 (27). – С. 25–30.
27. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серии: «Педагогика», «Психология». – 2013. – Т. 1. – № 28. – С. 51–61.



28. Юськаева Э. И. Коллективная идентичность в дискурсе сетевых сообществ // Возможности и угрозы цифрового общества: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. – Ярославль, 2021. – С. 303–308.

29. Poletta F., Jasper J. Collective Identity and Social Movements // Annual Review of Sociology. – 2001. – № 27. – P. 285.



В. В. Лактионов

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Введение. Модернизация системы образования предполагает обновление содержания и результативности обучения и воспитания, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии личности и формировании у нее гражданских, социальных и профессиональных компетенций. Тенденции в сфере образования основываются на возрастающих потребностях общества в профессиональной подготовке педагогических специалистов, предполагающей формирование духовно-нравственной культуры у будущих педагогов с развитым образным мышлением, умеющих творчески подойти к решению профессиональных задач в любых сферах деятельности.

Педагог дополнительного образования должен не только обладать высоким профессионализмом и развитыми ключевыми и специальными педагогическими компетенциями, но и осуществлять экспериментальные и перспективные разработки в проектной деятельности, определяющие основные условия формирования инновационной политики Российской Федерации, что позволяет повысить уровень, предоставляемых образовательных услуг, удовлетворить потребности современного общества.

Прогноз востребованности услуг дополнительного образования имеет большое значение для всего образования в целом, поскольку на его основе возможно рассчитать потребность вузов в тех или иных специальностях, формирование рынка образовательных услуг, проектирование сетей учреждений дополнительного образования, осуществление необходимого финансирования и планируемой подготовки педагогических кадров.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В связи с вышесказанным, целью статьи является обоснование социального заказа на педагогических работников, обладающих необходимыми полифункциональными профессиональными компетенциями, позволяющими обучать детей и подростков в рамках системы дополнительного образования.

Актуальность внедрения основ туристско-краеведческой направленности в образовательный процесс обучающихся определена Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года, в рамках реализации которой определена необходимость создания всеобъемлющих условий для вовлечения детей в туристскую и краеведческую деятельность с целью ознакомления и изучения культуры, традиций, истории, природы, деятельности выдающихся людей соответствующего региона как малой родины, так и всего Отечества в целом.

Для развития туристско-краеведческой направленности существует потребность в организации походно-экспедиционных, экскурсионных, проектно-исследовательских и других профильных форм работы (походы, экспе-



диции, слеты, выездные школы и профильные смены и др.), обеспечить междисциплинарный подход в части интеграции с различными областями знаний (биология, география, геоэкономика, регионалистика, геология, культурология, литература, урбанистика и планирование городской среды, экология и др.), содействовать формированию у обучающихся знаний, умений и навыков, связанных с безопасным пребыванием в условиях природной и городской среды, создавать условия для воспитания и развития личности, а также для социализации детей и молодежи.

Эффективность обучения во многом зависит от мотивации, интереса, потребностей и возможностей, проявляющихся в педагогической деятельности педагогических работников. Только те педагоги, которые сформируют, будут развивать и реализовывать свои компетенции в процессе образовательной деятельности, регулярно самосовершенствовать знания и, в конечном счете, самореализуются в контексте образовательной среды, адаптируются под постоянно обновляющиеся образовательные стандарты, способны дать настоящие знания, обеспечивающие уровень образованности будущего поколения. Именно по данным причинам проблема развития полифункциональных компетенций педагогов, реализующих свое мастерство в процессе дополнительного и основного образования детей, своевременна и актуальна.

Изложение основного материала. Одним из важнейших вопросов формирования полифункциональной профессиональной компетентности является раскрытие сущности компетенций и профессиональной компетентности.

В общих чертах понятие «компетенция» достаточно широко проанализировано и используются в отечественной и зарубежной научной литературе. Так, компетенция включает качество человека, его способности, умения, знания в определенных областях деятельности, что придает авторитетность его действиям и личности в целом [8, с. 175–176]. Дж. Равен рассматривал компетентность как способности человека, выделяющиеся спецификой обеспе-

чения навыками и умениями, при выполнении того или иного вида деятельности, отдельных действий, операций. По его мнению, компетентность позволяет специализироваться на определенных отраслях путем реализации мыслительной и практической деятельности, а также с учетом реализации навыков стратегического мышления. Также немаловажным является наличие таких качеств, как оперативность, ответственность и рефлексивность, позволяющие судить о компетенциях индивида.

С точки зрения Дж. Ровена, уровень способностей определяется базовыми умениями, которые реализуются в процессе практического применения знаний и умений в ходе разноуровневого развития личности. Человек, который имеет соответствующий набор компетенций в определенной области – различных областях деятельности, отличается тем, что ему присущи способности, позволяющие индивидуально подходить к процессу решения той или иной задачи, в рамках реализации компетенций. На высшем уровне данного человека формируются компетенции в части целенаправленности поступка, коммуникативности, организованности деятельности, а также рефлексивности, о чем было сказано ранее [9, с. 130].

На основании контент-анализа психолого-педагогической литературы выделены сущность, структура и функции профессиональных компетенций, которые отражены в таблице 1.

Таким образом, психологи и педагоги согласны с позициями отнесения к компетенциям профессионального уровня функциональной системы, имеющей смысловое значение в части компонентов, из которых, соответственно, профессиональная компетенция складывается. Говоря о компонентах, тут выделяется мотивация личности, ее стремление к самореализации, самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, на основе формирования и развития жизненно-смысловых ценностей и ориентаций на профессиональную деятельность, ответственности и психологической устойчивости.

Говоря о предмете данной статьи, по мнению О. П. Панкратовой и Н. В. Ледовской,



Таблица 1

Контент-анализ понятия «компетенция» в психологии и педагогике

№	Источник	Определение
1.	Аронова А. М. Педагогический словарь / авт.-сост. И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – М.: ИНФРА-М, 2022	Компетенции как способность к деятельности, адаптация и включение в деятельность специалистом той или иной отрасли [8, с. 114]
2.	Бермус А. Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 2. – С. 149–157	Компетентность – «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности» [2, с. 156]
3.	Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 47–51	Компетентность представляет личностную характеристику человека, меру соответствия требованию [5, с. 50]
4.	Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91	Компетентность – совокупность личностных качеств специалиста, определенных опытом его профессиональной деятельности [11, с. 90]
5.	Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 30–41	Относительно профессиональной компетентности «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [1, с. 40]
6.	Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. – М.: Логос, 2020. – 288 с.	Авторы обращаются к психологической и социальной сторонам профессионализма и практически отождествляют его с понятием «профессиональная компетентность» [3]
7.	Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // М.: Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 48–64	Под профессиональной компетенций следует понимать взаимосвязь элементов практической и теоретической активности, в контексте подготовленности специалиста, что определяет область профессиональной деятельности на основании мировоззренческих установок и ценностной ориентации человека [6, с. 50]



Таблица 1 (продолжение)

Контент-анализ понятия «компетенция» в психологии и педагогике

№	Источник	Определение
8.	Деркач А. А., Куликова Е. В., Селезнева Е. В. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: монография. – М.; Псков: Псковский обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2007. – 113 с.	На уровне профессиональной компетенции и ее определения стоит понимать пересечение и взаимосвязь областей профессиональной деятельности и жизненного опыта, самой личности. Таким образом, под профессиональной компетенцией понимается комплекс задач профессионального уровня, решение которых доступно профессионалу в данной области, на основании сформированных под опытом практической деятельности навыков и умений. Профессионализм имеет особенности развития в ходе практической деятельности и реализации на практике навыков и умений

профессиональная компетентность педагога туристско-краеведческой направленности включает систему теоретических знаний, а также практических умений и навыков, которые формируются у него в процессе подготовки и позволяют педагогу самостоятельно находить решение задач в предметной области туризма и краеведения [7, с. 288]. Для реализации возможностей повышения уровня специалистов в сфере туристско-краеведческой работы предлагается использовать ресурсы дополнительного образования детей. Одним из таких ресурсов является туристско-краеведческая деятельность детей, которая, по мнению Ю. С. Константинова, В. П. Голованова, П. И. Истомина, В. М. Куликова, А. А. Остапца-Свешникова, Д. В. Смирнова имеет такие отличительные признаки:

– выполняет в системе непрерывного формального образования «восполняющую» роль, т. е. осуществляет «доведение образования до полноты»;

– обеспечивает органичное сочетание базового (основного) и дополнительного образования в практической деятельности;

– расширяет возможности социальной среды, в которой обучающийся раскрывает собственное «Я», реализует и развивает потенциальные способности, приобретает полезный жизненный опыт, адаптируется к современным социально-экономическим условиям;

– характеризуется динамичностью, исторической обусловленностью, многоплановостью, многофункциональностью, комплексностью воздействия на личности ребенка и взрослого, отношениями сотрудничества и творчества между ними, особой эмоционально-нравственной окрашенностью, обеспечивает взаимодействие воспитания и социализации в развитии личности;

– целью и одновременно результатом, «ядром» является обучающийся – личность, его особая внутренняя позиция субъекта деятельности;

– успешно реализует природные потребности, «естественные инстинкты» (в том числе инстинкт «кочевья») детей в их человеческом и гражданском становлении и развитии;

– способствует приобретению практико-ориентированных знаний, умений, навыков, компетенций;

– позволяет ребенку получить ориентацию по широкому спектру профессий, через социально-профессиональные пробы приобрести практический опыт начальной профессиональной деятельности;

– может стать индивидуальным маршрутом неформального образования ребенка при его активном взаимодействии с окружающим миром, высокой степени самостоятельности и познавательной активности, сочетании умственного и физического труда; обладает оздоровительным эффектом.



Туристско-краеведческая деятельность использует наряду с основными педагогическими методами свои специфические методы, такие как краеведческий, экспедиционный, исследовательский, картографический, наблюдения, исторический и др. Применение этих методов в обучении, по мнению ученых И. В. Душиной, В. П. Дронова, В. П. Максаковского, М. А. Никоновой, Л. М. Панчешниковой, В. А. Щенева, направлено на формирование гуманистического мировоззрения, комплексного представления о планете Земля; знакомит с региональным подходом как особым методом научного познания и важным инструментом воздействия на природно-социально-экономические процессы, а также развивает умения обучающегося самостоятельно и ответственно действовать при проектировании и реализации социально-профессиональных ролей в жизнедеятельности.

Степень разработанности темы исследования. Феномен «профессиональная компетентность» рассматривают такие ученые, как А. Л. Андреев, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Никитина, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Е. Н. Шиянов и др.

Существенный вклад в разработку проблем развития внутриорганизационной системы методической работы, обучения и повышения квалификации педагогов образовательного учреждения внесли исследования В. И. Гончаровой, Г. И. Горской, Т. М. Давыденко, В. И. Зверевой, Ю. А. Конаржевского, С. В. Кульневича, В. С. Лазарева, В. М. Лизинского, М. М. Поташника, А. М. Моисеева, В. П. Симонова, К. М. Ушакова, Р. Г. Чураковой и др.; инновационных подходов к организации методической работы: С. К. Абдуллиной, Л. П. Ильенко, В. М. Лизинского, Т. М. Макаровой, Н. В. Немовой; модернизации как инновационной формы повышения квалификации, создания научно-методического обеспечения подготовки специалистов в данной области: И. Р. Лазаренко, И. К. Шалаева; механизма осуществления личностно ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: Е. Я. Римской, Н. П. Поповой, М. Ф. Скрипченко.

В контексте исследования особую значимость представляют научные труды, рассматривающие проблемы повышения квалификации педагогических кадров Е. В. Андриенко, В. В. Краевского, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. М. Моисеева, Н. В. Немовой, Э. М. Никитина, В. И. Подобеда, И. М. Подушкиной, Г. Н. Подчалимовой, И. К. Шалаева, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, Т. И. Шаповой.

Внимание исследователей Л. Н. Ваулиной, С. А. Жезловой, И. Р. Лазаренко, А. М. Пересыпкина, И. К. Шалаева сосредоточено на изучении модернизации как инновационной формы повышения квалификации, на создании научно-методического обеспечения подготовки специалистов в данной области.

Динамичное развитие современной туристско-краеведческой сферы для детей, молодежи и взрослого населения требует от системы образования поиска путей совершенствования системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в данной в сфере. Как справедливо утверждают ученые и практики наличие профессиональных кадров – залог успешного функционирования и совершенствования всех компонентов системы туристского и краеведческого дела.

В настоящее время актуальным является подготовка полифункциональных педагогов, имеющих квалификацию и возможности организовать работу в Центрах, секциях, объединениях, в которых проводится огромная работа по развитию туризма и краеведения в регионах, городах и сельской местности. Круг профессиональной деятельности специалистов в данной области многогранный и разноплановый. Он опирается на профессиональные задачи педагога в сфере туристско-краеведческой работе, которые заключаются в:

– разрешении профессиональных ситуаций, связанных с организацией работы по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта в данной области знаний; определении вектора эффективности организационно-управленческой деятельности и корректного ведения аналитической и исследовательской работы;



– прогнозировании путей развития сферы туристско-краеведческой сферы на основе концепций, методов и подходов, с учетом законодательной базы и мировых тенденций на основе применения новейших, информационно-коммуникационных технологий;

– творческом отношении к профессиональным обязанностям; поиска новых, нестандартных решений профессиональных задач;

– обновлении имеющегося объема знаний в туристско-краеведческой сфере;

– консультировании детей и взрослых по проблемам, связанным с отечественным и зарубежным туризмом и краеведением;

– повышении квалификации, постоянном саморазвитии, самосовершенствовании, обучении в течение жизнедеятельности.

Отметим, что проблема профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов туристско-краеведческого дела в системе дополнительного образования еще недостаточно исследована в теоретическом и методическом аспектах. Это не позволяет в полной мере использовать мировой опыт теоретической и практической подготовки будущих педагогов в этой области, образовательный потенциал для повышения качества, обеспечения эффективности этой подготовки в соответствии с современными мировыми требованиями образовательного рынка.

Требования к качеству подготовки педагогов дополнительного образования в сфере туристско-краеведческой деятельности предусматривают исследования научной базы этой подготовки, выяснения профессиональной компетентности и круга компетенций, необходимых для качественного выполнения производственно-образовательных задач.

В рамках сказанного необходимо проанализировать научно-теоретическую основу профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в сфере туристско-краеведческой деятельности в психолого-педагогической теории. Отмечается, что совершенствование человека, рост профессионализма населения страны достигается, прежде всего, за счет образования и профессиональной подготовки, становится залогом и содержанием национального про-

гресса (М. А. Назаренко). В этом смысле нам импонирует утверждение С. Беккера, что инвестиции в человеческий капитал являются главной составляющей экономического роста общества и страны.

Отметим, что миссия непрерывного образования заключается в подготовке и переподготовке специалистов соответствующего уровня, удовлетворении потребностей специалиста в углублении и расширении общекультурных и профессиональных знаний, развитии личностных качеств, позволяющих самосовершенствоваться на протяжении всей жизнедеятельности.

Подчеркнем, что в настоящее время при решении задач повышения уровня профессионализма особое внимание уделяется интеллектуальному, нравственно-этическому, культурному развитию, профессиональному росту и творческой самостоятельности специалиста туристско-краеведческой в сфере. В реализации этих задач ведущую позицию занимает такая междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке, как акмеология, предметом которой являются закономерности развития и саморазвития человека, творческой готовности к профессиональной деятельности. Акмеологический подход при подготовке специалистов в сфере туризма и краеведения ориентирован, в первую очередь, на формирование их психологической и профессиональной готовности к личностно ориентированной работе по решению актуальных образовательно-просветительских задач. Основными вопросами, которые изучает эта наука, являются закономерности развития и саморазвития человека; самореализация творческого потенциала и готовности к будущей творческой деятельности; субъективные и объективные факторы, способствующие и препятствующие достижению вершин профессионализма; самообразование, самоорганизация, самоконтроль; самосовершенствование, самокоррекции и самореорганизации личных поступков и действий под влиянием новых требований профессии, общества, развития науки, культуры, осознание способностей и возможностей, достоинств и недостатков своей деятельности.



На основе теоретического анализа определено, что акмеология проводит сравнительные исследования профессиональной деятельности, рассматривает процесс деятельности как решение (интуитивное, сознательное, сверхсознательное) огромного количества репродуктивных и творческих задач. Вопрос акмеологии в разное время исследовали ученые А. А. Бодалев, Л. Е. Варфоломеева, Н. В. Кузьмина, А. Л. Деркач; Е. А. Климов, А. А. Реан, И. Хозяинов. Благодаря исследованиям акмеологии в научный оборот введены такие понятия, как «уровень деятельности», «вершины деятельности», «условия», «факторы и стимулы продуктивной деятельности».

Основопологающими категориями акмеологии является «компетентность» и «профессионализм». Наряду с широким взглядом на проблему успешности (вершинности) развития человека акмеология рассматривает «акме» и более узко, в рамках профессиональной траектории овладения человеком профессией и достижения в ней творческих результатов, мастерства. Отсюда следует особое значение для акмеологии выделения круга проблем профессионализма, а сама дефиниция определяется одной из центральных акмеологических категорий и понятий. Акцентируем внимание, что акмеологический профессионализм проявляется не только в высокой результативности деятельности, но также в гуманистической направленности на развитие личности специалиста в процессе подготовки и переподготовки в учреждениях высшего и дополнительного образования.

В контексте статьи важным представляется рассмотрение таких взаимосуществующих категорий, как «компетенция» и «компетентность».

В рекомендациях Совета Европы отмечается, что основным критерием качества подготовки высококвалифицированных специалистов является овладение ключевыми компетенциями, включающими:

– социально значимые компетенции, позволяющие демонстрировать корректное поведение в разных ситуациях и направлять свои действия в сторону предотвращения или раз-

решения общественно-политических, культурных и межличностных конфликтов;

– общекультурные компетенции, предполагающие уважение различных культур и религий;

– коммуникативные компетенции, определяющие возможности строить межличностные отношения на гуманистической основе;

– информационные компетенции, включающие дистанционные формы образования;

– компетенции по реализации жизненных и личностных планов, направленных на непрерывное личностное профессиональное саморазвитие [13, с. 27].

Как отмечается в данном документе, ключевая компетенция представляет собой оригинальное, особенно эффективное сочетание уникальных ресурсов и способностей фирмы или специалиста. Актуальность ключевых компетенций обусловлена теми функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого человека:

– формирование у человека способности учиться и самообразовываться на протяжении всей жизни;

– взаимодействие с работодателями;

– закрепление репрезентативности, а следовательно, растущей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

В Универсальном справочнике компетенций персонала приведены такие ключевые компетенции: «профессионализм; качество работы; самостоятельность; позитивность; клиент-ориентированность; командная работа; корпоративность; интенсивность (готовность и способность сотрудников выполнять работу вне зависимости от ее объема); ориентация на развитие; результативность (результативность сотрудника и ее динамика за аттестационный период)» [12].

Выводы. Суммируя проведенный теоретический анализ научной базы профессиональной подготовки специалистов в области туризма и краеведения в педагогической теории, сформулируем вывод о том, что в настоящее время в общей педагогике, теории и практике профессионального образования проанализированы и обобщены такие ключевые по-



нения, как «компетенция», «компетентность». Профессиональная подготовка специалистов определена как процесс овладения личностью ключевыми компетенциями в конкретной деятельности, которые на основе субъективного творческого опыта позволяют выполнять разнообразные интегративные задачи. Данные категории позволяют определить направленность основных положений компетентного подхода, которые при разработке концепции, модели, педагогических условий и технологии формирования полифункциональной компетентности специалистов в туристско-краеведческой сфере станут главной методологической основой исследования. Научный тезарус основных положений компетенций и компетентности таких специалистов позволил создать сематическое поле, определяющее направления дальнейшего исследования. Анализ психолого-педагогической литературы позволил раскрыть сущность, структуру и функции исследуемого понятия и дать авторскую трактовку основных теоретических понятий, которые в дальнейшем позволят рассмотреть феномен полифункциональной компетентности специалистов в туристско-краеведческой сфере.

АННОТАЦИЯ

В статье осуществляется теоретический анализ и осмысление феномена «профессиональные компетенции педагогов туристско-краеведческой направленности» в сфере дополнительного образования детей. Раскрываются сущность, структура и функции деятельности специалиста в сфере дополнительного образования. Рассматриваются основные положения полифункциональной профессиональной компетентности педагогов в области туристско-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: направленность личности, полифункциональная профессиональная компетентность, педагог в сфере туристско-краеведческой деятельности, дополнительное образование.

SUMMARY

The article provides a theoretical analysis and comprehension of the phenomenon of "professional competencies of teachers of tourism and local history orientation" in the field of addition-

nal education for children. The essence, structure and functions of the activity of a specialist in the field of additional education are revealed. The main provisions of the polyfunctional professional competence of teachers in the field of tourism and local history activities are considered.

Keywords: professional competence, professional competence of a teacher, additional education, tourist and local history orientation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 30–41.
2. Бермус А. Г. Основы топологической модели реализации компетентного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. – 2021. – № 2. – С. 149–157.
3. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. – М.: Логос, 2020. – 288 с.
4. Деркач А. А., Куликова Е. В., Селезнева Е. В. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: монография. – М.; Псков: Псковский обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2007. – 113 с.
5. Зимняя И. А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 47–51.
6. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // М.: Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 48–64.
7. Панкратова О. П., Ледовская Н. В. Сущность и основные компоненты профессиональной компетентности педагога // Журнал «Кант». – 2020. – № 2 (35). – С. 288.
8. Педагогический словарь / авт.-сост. И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 224 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.



10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 07.10.2022) // СЗ РФ. 2012 г. № 53 (часть I), ст. 7598.

11. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.

12. Универсальный справочник компетенций персонала: справочник [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tm.ua/articles/4509/> (дата обращения: 12.11.2019).

13. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne (Berne, 27–30 March, 1996). Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Stretaburg, 1997. – P. 27–31.



С. В. Оськина

УДК 37.075

СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ (МЕДИАЦИИ) КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Введение. Противоречия современного мира, несомненно, оказывают влияние на жизнь образовательной организации. Конфликт для нее – это неизбежное явление, т. к. участники образовательного процесса как никогда находятся в ситуации взаимных требований.

В течение 12 лет принимались программные федеральные и региональные документы, регулирующие деятельность служб примирения (медиации) (далее – СП(М)). Например, 17 мая 2023 года Указом Президента РФ была введена в действие Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года, которая предусматривает реализацию «восстановительных технологий при работе с детьми (в том числе совершившими общественно опасные деяния, но не достигшими возраста, с которого наступает уголовная ответственность), включая развитие служб медиации (примирения) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [18].

Сегодня активно занимаются разработкой методических и практических материалов с опорой на зарубежный опыт Центр «Судебно-правовая реформа» (А. Ю. Коновалов, Н. В. Путинцева, Р. Р. Максудов, И. С. Маловичко и др.), Центр медиации и права (Ц. А. Шамликашвили и др.) и публикаций, определяющих векторы развития, правовые основы СП(М), исходя из нормативных и методических документов.

На современном этапе требуется научное осмысление психолого-педагогической значимости СП(М) в современной образовательной организации, ее роли в достижении личностных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС.

Цель статьи – охарактеризовать СП(М) как коллективный субъект гуманистической воспитательной системы, описав его воспитательный потенциал и алгоритм действий по его включению в гуманистическую воспитательную систему.

Изложение основного материала статьи. СП(М) будет тогда действенной, когда органично войдет в систему образовательной организации как ее компонент. СП(М) реализует восстановительные программы: восстановительную медиацию, круги сообщества, школьную конференцию и др. Она обладает воспитательным потенциалом, т.е. возможностями и средствами для решения воспитательных за-



Таблица 1

Воспитательный потенциал СП(М)

Компоненты воспитательного потенциала	Описание компонента
Аксиологический компонент	СП(М) является проводником ценностей восстановительной медиации: сотрудничества, поддержки, договора, справедливости [15]. В ряду общечеловеческих ценностей особое место занимают Человек и Мир
Телеологический компонент	<p>СП(М) может ставить следующие воспитательные цели.</p> <p>Во-первых, «способствовать складыванию и развитию в школьном сообществе способности к взаимопониманию, к мирному разрешению споров и конфликтных ситуаций и закреплению этого как культурной традиции» [5, с. 6] или складыванию восстановительной культуры. «Восстановительная культура «усиливает» воспитательное пространство, позволяет грамотно и эффективно выстраивать воспитательные отношения в образовательной организации любого уровня от дошкольного учреждения до вуза. Восстановительная культура формируется тогда, когда у субъектов образовательного процесса появляется устойчивое позитивное отношение к вышеуказанным ценностям» [14, с. 185].</p> <p>Во-вторых, содействовать личностному росту обучающихся в присвоении названных ценностей, и как следствие этого профилактика асоциальных явлений в образовательной среде.</p> <p>В-третьих, обеспечить благоприятное развитие коллективов обучающихся в процессе реализации восстановительной программы «круг сообщества», которая позволяет сплотить членов классного коллектива вокруг решения возникающих проблем, выработать правила жизнедеятельности, проявить свою и позицию и услышать каждого, т. е. войти в «полипозиционное общение» (Д. В. Григорьев)</p>
Концептуальный компонент	<p>В основе СП(М) деятельности лежат идеи восстановительного правосудия, которое подразумевает ненасильственную реакцию на совершение правонарушения, восстановление нарушенных прав, состояния, т. е. заглаживание вреда и возмещение нанесенного ущерба.</p> <p>В широком смысле восстановительный подход предполагает, что при возникновении расхождений во мнениях, позициях людей возможно обращаться к ненасильственному общению или восстановительной коммуникации. Взаимодействие осуществляется на принципах сотрудничества, добровольности, равенства, конфиденциальности, нейтральности медиатора (ведущего программы), ответственности за принятые решения. Все участники проблемной (конфликтной) ситуации ставятся в рефлексивную позицию, они анализируют свои чувства и чувства другого, последствия произошедшего, варианты взаимовыгодного решения.</p> <p>Между участниками восстанавливается способность договариваться, совместно прогнозировать будущее без негативных эмоций</p>



Таблица 1 (продолжение)

Воспитательный потенциал СП(М)

Компоненты воспитательного потенциала	Описание компонента
Методический компонент	<p>Современная восстановительная практика расширила свой арсенал, и сегодня выделяют следующие программы, которые ведут к достижению поставленных целей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – программа примирения (примирение между школьниками); – восстановительная медиация (урегулирование споров (конфликтов) между педагогами и родителями, педагогами и обучающимися); – круг сообщества; – «Семейный совет»; – «Программа по заглаживанию вреда»; – «Школьно-родительский совет» (в формате Круга); – восстановительный подход к управлению дисциплиной в классе; – восстановительный подход к управлению и развитию образовательной организации [6]
Интерактивный компонент	<p>СП(М) – структурное подразделение образовательной организации, поэтому напрямую взаимодействует со всеми субъектами образовательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> – классными руководителями при отборе волонтеров, конфликтных ситуациях с участием учеников с родителей их класса, проведении кругов сообщества; – педагогами-предметниками при возникновении конфликтных ситуаций и их участии в кругах сообщества; – педагогами-психологами и социальными педагогами при реализации восстановительных программ; – администрацией при решении организационных вопросов по проведению восстановительных программ и обучению членов и волонтеров СП(М), конфликтов и совершении дисциплинарных проступков и т.п.; – родителями при реализации всех восстановительных программ и участии в работе СП(М) в качестве волонтеров. <p>За пределами образовательной организации социальное партнерство может складываться:</p> <ul style="list-style-type: none"> – с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, правоохранительными органами по поводу правонарушений со стороны обучающихся и их родителей; – территориальной службой примирения (медиацией) при конфликтах, выходящих за пределы образовательной организации и реализации восстановительных программ; – детскими и молодежными общественными объединениями при проведении конкурсов, фестивалей, форумов, посвященных проблемам профилактики конфликтов, буллинга и т. п.

дач. Нам представляется допустимым кратко описать воспитательный потенциал СП(М) в соответствии с моделью, разработанной авторским коллективом Центра теории воспитания ИТИП РАО (ныне – Лаборатория развития

личности в системе образования Института стратегии развития образования) (табл. 1).

При таком подходе к воспитательному потенциалу СП(М) логично считать ее элементом гуманистической воспитательной системы.



Мы придерживаемся идеи научной школы академика Л. И. Новиковой, рассматривая понятие воспитательной системы как «целостного социального организма, возникающего в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающего такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [20, с. 40]. Интеграцию всех компонентов системы в целостности обеспечивает управление, которое предусматривает три вектора: управление процессом развития; управление, ориентированное на создание и укрепление целостности; корректирующее управление, способствующее включению каждого субъекта «в систему коллективных дел и отношений в наиболее благоприятной для него позиции» [19, с. 17].

Так как СП(М) создаются во многих образовательных организациях, то возникает проблема интеграции этого коллективного субъекта в сложившуюся систему.

Мы рассматриваем понятие «коллективный субъект» «с позиции его связи с другими людьми в контексте некоторой общности. Общность представляется как взаимозависимая, взаимосвязанная, объединенная совместной деятельностью группа людей» [1, с. 140]. СП(М) как раз является такой общностью, включающий администраторов, педагогов, родителей, обучающихся, т. е. детско-взрослой общностью.

Отталкиваясь от характеристики детско-взрослой общности И. Ю. Шустовой, в СП(М) имеют место общие потребности и интересы, осуществляется пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении по созданию безопасной образовательной среды, развитию ненасильственного урегулирования конфликтов, реализации принципа сотрудничества и т. п.

В процессе интеграции СП(М) мы ориентируемся на адаптивное управление. Под адаптивностью в теории управления понимают способность системы эффективно адаптироваться к ситуации, среде, к новым требованиям объекта и ситуации. Для воспитательной системы важна адаптация к людям, детям и взрослым, сообществу [9, с. 14–15].

Первый этап по интеграции СП(М) в воспитательную систему – это создание проектной команды из субъектов воспитательной системы: представителей администрации, педагогов, обучающихся, родителей. А. М. Моисеев хорошо отразил специфику проектных команд в образовательных организациях; в нашем случае команда характеризуется смешанным составом, ориентирована на «оптимизацию функционирования школы, осуществление новшеств» [10, с. 67].

Состав проектной команды определяется в процессе наблюдения, анкетирования, собеседования. Это люди, которые являются носителями гуманистических ценностей, ориентированные на внутреннее урегулирование возникающих проблем.

Второй этап – соотнесение системообразующей деятельности воспитательной системы и деятельности СП(М). Например, в основе деятельности образовательной организации лежит здоровьесбережение («Школа здоровья»). Перед проектной командой возникает вопрос: каким образом СП(М) будет встроена в реализацию этой идеи? Очевидно, что конфликт, как правило, наносит ущерб психологическому здоровью человека, а умение его конструктивно разрешать помогает чувствовать себя комфортно. Из этого тезиса строится обоснование деятельности СП(М). Или «Школа индивидуального выбора», которая стремится к созданию условий для самопознания, самореализации, самоутверждения во всех видах деятельности, где главной ценностью выступает свободный индивидуальный выбор. В проблемной ситуации (ситуации конфликта) мы всегда делаем выбор: что сказать, каким образом поступить, и т. п. СП(М), создавая пространство для рефлексии и диалога, предоставляет возможность ответить на эти вопросы.

Третий этап – разработка проекта. Для понимания сущности проекта мы опираемся на определение А. М. Моисеева, что это – «комплексная деятельность временного коллектива специалистов в условиях активного взаимодействия с внешней средой, которая направлена на выполнение четко обозначенной цели и



получение конкретного результата (изменения) в заданный промежуток времени с использованием ограниченных финансовых и других ресурсов» [11]. В нашем случае цель – это создание и развитие СП(М) с определением ее направлений работы и позиции в воспитательной системе образовательной организации.

Этап создания проекта включает осуществление управленческих функций как целеполагание и планирование с пониманием организационной деятельности. В проекте могут быть отражены критерии и показатели контроля.

С 2021 года в г. Туле реализуется проект «Командная медиация» (руководитель проекта И. С. Дорошенко, Ассоциация дополнительного профессионального образования «Научно-исследовательский образовательный центр»). За два года прошли обучение по основам школьной медиации и разработали проект СП(М) Центра образования 420 человек (22 команды из образовательных организаций), в числе которых администраторы, педагоги и родители, обучающиеся.

Разработка проекта осуществлялась командой в режиме мозгового штурма («шторма»). В основу проектного семинара мы положили структуру работы над проектом Е. М. Белякова, А. Н. Иоффе и Н. М. Воскресенской [2]. С перспективой дальнейшего осмысления проекта в логике жизненного цикла А. М. Моисеева [11].

Отметим, что роль ведущего проектного семинара схожа с ролью медиатора, его задача – поддержать команду в поиске решения, организовать работу на принципе сотрудничества и взаимной ответственности; соответственно, он задает вопросы, резюмирует, перефразирует, отражает чувства и т. п.

Проектный семинар – это запуск системной работы команды СП(М).

С 2022 года в курсах участвуют обучающиеся 8–11 классов. Включение волонтеров СП(М) в процесс совместного обучения стало «импульсом, порождающим детско-взрослую общность» [21, с. 3], т. к. в процессе проектного семинара происходило «непосредственное общение и взаимодействие при коллективном

обсуждении общих целей и задач, нахождение совместных решений...» [21, с. 3]. Деятельность СП(М) становится значимой для всех участников проекта. В ходе обсуждения обучающиеся стимулируют активную мыслительность взрослых членов команды. Педагоги и родители видят потенциал обучающихся в работе СП(М).

Участвуя в проектном семинаре, волонтеры понимают свои возможности в принятии совместных решений, что их, в свою очередь, стимулирует их к распространению практики сотрудничества в своих классных коллективах.

Выводы. В процессе наблюдения за последующей деятельностью команд СП(М) в течение нескольких месяцев нам удалось выявить ряд проблем:

1. Заданная многозадачность деятельности администраторов и педагогов образовательной организации, постановка ситуативных задач не позволяют сосредоточиться на внутренних проектах, возникает трудность в расстановке приоритетов.

2. Команда была создана «сверху». На занятиях появился интерес к проблеме, но мотивация к действию не сформировалась. Например, классный руководитель применяет полученные знания на уровне класса, но не считает себя членом команды.

3. Представители администрации не берут на себя роль лидера проекта (не обязательно руководителя, а именно лидера). Так, личность директора – лидера команды играет в проектировании ведущую роль. Эту роль можно описать как вдохновляющую.

4. Членам команды трудно принять то, что выходит за рамки их обычной профессиональной деятельности. Отсюда перенос сроков проведения запланированных мероприятий, реальное сокращение членов команды, возврат к исходному состоянию.

5. Коммуникативные трудности при взаимодействии взрослых и детей. Волонтерам, не имеющим опыт в проектной деятельности, сложно отвечать на вопросы. Не все взрослые могут сразу перейти на равную позицию с обучающимися.



Мы видим перспективу решения этих проблем в следующем:

– в педагогизации дополнительных профессиональных программ по проблемам медиации, включении в соответствующие программы для руководителей образовательных организаций модуля по управлению развитием СП(М);

– в логико-структурированном научно-практическом обосновании повышения эффективности гуманистической воспитательной системы при наличии такого коллективного субъекта как СП(М);

– в методическом сопровождении проектирования СП(М) в образовательных организациях;

– в согласованности приоритетов и действий образовательной организации и муниципальных органов управления в сфере образования, в том числе по организации и развитию СП(М);

– в расширении курса занятий для обучающихся по проектированию и совместным занятиям по восстановительной коммуникации.

Таким образом, мы полагаем, что СП(М) как коллективный субъект, обладающий значимым воспитательным потенциалом, может гармонично интегрироваться в гуманистическую воспитательную систему образовательной организации, что обеспечит ее наиболее эффективное функционирование, нацеленное на личностный рост обучающегося посредством создания пространства взаимопонимания и доверия. Позиция коллективного субъекта СП(М) в этом играет ключевую роль. Мотивация администрации и педагогов, реализация проектного подхода к управлению, возможность глубокого проникновения в проблему позволят прийти к желаемому результату.

АННОТАЦИЯ

Службу примирения (медиации) (далее – СП(М)) целесообразно рассматривать в образовательной организации как элемент воспитательной системы. СП(М) представляет модель восстановительной медиации, нацеленной на восстановление способностей субъектов образовательного процесса понимать друг друга и мирно разрешать возникающие проблемы. В результате исследования материалов по

организации деятельности СП(М) в образовании описан воспитательный потенциал СП(М) и предложен алгоритм действий по интеграции СП(М) в гуманистическую воспитательную систему.

Ключевые слова: служба примирения (медиации), восстановительная медиация, воспитательный потенциал, воспитательная система, коллективный субъект, адаптивное управление.

SUMMARY

The reconciliation (mediation) service (hereinafter referred to as the R(M)S) should be considered in an educational organization as an element of the educational system. R(M)S presents a model of restorative mediation aimed at restoring the abilities of subjects of the educational process to understand each other and peacefully resolve emerging problems. As a result of the study of materials on the organization of R(M)S activities in education, the educational potential of R(M)S is described, an algorithm of actions for the integration of R(M)S into the educational system is proposed.

Key words: reconciliation (mediation) service, restorative mediation, educational potential, educational system, collective subject, adaptive management.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакирева Е. И., Лексакова Н. В. Коллективный педагогический субъект: сущностные характеристики понятия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 3(24) – С. 139–142.

2. Беляков Е. М., Иоффе А. Н., Воскресенская Н. М. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 62–67.

3. Биккузина А. Х., Хайруллина Г. Х. Применение примирительных процедур при регулировании образовательных отношений // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 4 (94). – С. 144–156.

4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.



5. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. – М: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 306 с.
6. Коновалов А. Ю. Практики восстановительной медиации в формате онлайн // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 13 (9). – С. 1510–1516.
7. Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», направленные Министерством просвещения Российской Федерации от 28 апреля 2020 года № ДГ-375/07 [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/564920705>. (дата обращения: 21.07.2023).
8. Мигунова А. В. Школьные службы медиации и примирения: текущее состояние и перспективы развития // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – № 4 (64). – С. 97–104.
9. Моисеев А. М. Важнейшие современные требования к системе управления процессом развития воспитания // Адаптивное управление в сфере воспитания: сб. научных трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2007. – 124 с.
10. Моисеев А. М. Научно-методическое руководство по разработке управленческих проектов создания личностно-развивающей образовательной среды (с учетом опыта и примерами регионов-участников). – М.: Московский городской педагогический университет, 2020. – 142 с.
11. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплект матер. для подготовки тьюторов. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 124 с.
12. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы: утв. Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418>. (дата обращения: 23.05.2023).
13. Орлова А. В., Шарапов В. Н., Шаропова А. А. Правовая природа медиации в образовании // Образование и право. – 2021. – № 8. – С. 149–153.
14. Оськина С. В. Урегулирование конфликтных ситуаций в воспитательном пространстве образовательной организации: ценностный аспект // Проблемы современного образования. – 2023. – № 1. – С. 182–190.
15. Пентин А. А. Восстановительная культура в школе. Продолжение дискуссии // Психологическая наука и образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Pentin.phtml> (дата обращения: 23.05.2023).
16. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП, 2009. – 64 с.
17. Степанов П. В. Модель адаптивного управления воспитательной системы школы // Адаптивное управление в сфере воспитания: сб. научных трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2007. – 124 с.
18. Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_447320/ (дата обращения: 21.05.2023).
19. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М., 2010. – 306 с.
20. Шакурова М. В., Степанов П. В., Селиванова Н. Л. Научная школа Л. И. Новиковой: Основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1 (16). – С. 37–45.
21. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности: формирования личностных результатов обучающихся [Электронный ресурс] // Международные Лихачевские научные чтения. – 2022. – URL: <https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2022/dokladi/Shustova.pdf> (дата обращения: 02.07.2023).
22. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 1 (28). – С. 51–61.



**МОДЕРНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**



Э. Л. Воищева, И. Б. Ларина

УДК 37.013

**СЕТЕВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
КАК СРЕДСТВО
САМОРАЗВИТИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 20.05.2022) актуализирует проблему саморазвития обучающихся, а анализ современной научной литературы показывает, что саморазвитие личности представляется одним из трендов современной дидактики [9]. По утверждению Г. А. Цукерман, «проблема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание и немедленно принялась возводить дворцы для новых властителей дум (идей, провозглашающих примат индивидуального над всеобщим) и разрушать дворцы бывших владык (идей, выводящих индивидуальное сознание из общественного)» [13, с. 76]. Это связано с тем, что саморазвитие наделяет обучающегося фундаментальной способностью «построения себя» для эффективного самопроявления, превращая собственную жизнедеятельность ребенка в предмет практического преобразования, что обуславливает значимость поиска перспективных технологий для обеспечения данного процесса.

Актуальность статьи обусловлена трансформационными процессами в российском образовании, в связи с чем образовательный процесс начальной школы, впрочем, как и все другие ступени подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни с максимальной реализацией их личностного потенциала, претерпевает вполне определенные изменения, обусловленные необходимостью формирования навыка самообразования.

Цель статьи заключается в определении возможностей сетевого проектирования для





обеспечения саморазвития младших школьников и выявлении педагогических условий адекватного и эффективного его применения, основным из которых является грамотное педагогическое сопровождение.

Переориентированность современного образования в соответствии с Федеральным проектом «Цифровая школа» на использование в образовательных организациях цифрового контента делает очевидным необходимость использования в качестве такого средства сетевых проектов, но для этого требуется теоретическое и эмпирическое осмысление их возможностей для освоения образовательной программы младшими школьниками, а также выявление организационно-педагогических условий их эффективной интеграции в процесс обучения [12].

В настоящее время метод проектов уже достаточно давно и прочно вошел в систему подготовки самостоятельного, активного, вдумчивого, креативно мыслящего обучающегося на разных ступенях образовательной системы, а теоретико-прикладная база его реализации была исследована многими российскими и зарубежными учеными. Так, например, за последнее десятилетие Н. Ф. Яковлева, Ch. O. Alink, H. van den Berg осуществили систематизацию основных инстансов теории и практики проектирования; Е. А. Кольцова, М. М. Шевцова, Е. В. Котова выявили ресурсный потенциал проектного обучения.

Сетевое проектирование как инновационная модель метода проектов явилось своеобразным лейтмотивом долгого процесса становления цифровой школы, который характеризует весь период метамодерна: от включения компьютерных обучающих программ в процесс познания через информатизацию образования до применения сетевых телекоммуникационных технологий в практике преподавания. Г. К. Селевко, раскрывая особенности образовательных проектов с использованием информационно-коммуникационных технологий, убедительно доказал, что интеграция традиционализма в использовании проектного метода обучения и возможностей цифрового контен-

та способствует расширению границ образовательной деятельности, а позитивный опыт использования интернет-проектов в своих исследованиях описали целый ряд ученых: О. Б. Голубев, О. Ю. Никифоров, S. Bramwell-Lalor, Н. Л. Исаханян, Н. А. Копылова, В. К. Обыденкова, Т. Ferguson, С. Hordatt Gentles, С. Rooft.

Стоит отметить, что большинство работ посвящено установлению возможностей сетевых проектов в формировании профессиональных компетенций студентов в вузе, некоторые – в обучении школьников старшего и среднего звена общеобразовательной школы, но их реализация в процессе обучения младших школьников относится к кругу неисследованных вопросов. Причиной этого, как нам видится, является отличность восприятия информации людьми разных поколений. Так, для старшего поколения – ученых – использование цифровых технологий зачастую представляется непростым процессом, поскольку период их профессионального становления пришелся на доцифровую эпоху, поэтому они считают, что возрастной период обучающихся начальной школы не позволит им полноценно включиться в сетевое проектирование. Но мы не видим явных ограничений, поскольку опираемся на тот факт, что для нового поколения Z цифровые методы обучения являются даже более органичными, чем традиционные, что обусловлено отличным от нас мировосприятием, связанным с изменившимися нейрофизиологическими особенностями современных детей [8]. Но решающая роль позиции «за» видится нам в выстраивании эффективной образовательной вертикали педагогического сопровождения процесса саморазвития младших школьников средствами сетевого проектирования.

С позиций дидактики «педагогическое сопровождение саморазвития личности» определяется как педагогическое взаимодействие педагога с обучающимися в учебно-воспитательном процессе с целью создания условий для саморазвития. В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина акцентируют внимание на том, что педагогическое сопровожде-



ние в полной мере «дает возможность создавать условия для самопознания и саморазвития личности, что не исключает в случае необходимости оказать помощь и поддержку» [7, с. 116].

Методологическими основами системы педагогического сопровождения на современном этапе следует считать развивающую направленность современной образовательной системы, которая выступает детерминантой личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов к обучению.

Парадигма развивающего образования утверждает необходимость создания такой системы образования, которая развивает фундаментальные человеческие способности и личностные качества ребенка, а не только дает определенную систему знаний и формируют умения. Теория педагогической поддержки поддерживает важность развития «самости» личности, создания условий для самоактуализации и самореализации через сотрудничество, сотворчество.

В рамках личностно-ориентированного подхода определяется приоритет потребностей и ценностей развития личности при построении системы педагогического сопровождения образования; формируются умения принимать самостоятельные и ответственные решения, планировать свою деятельность на перспективу, прогнозировать и оценивать результаты своей деятельности, использовать полученные знания.

Системно-деятельностный подход к организации педагогического сопровождения способствует кооперации всех субъектов образовательного процесса и практико-ориентированную его направленность.

Структурировав педагогическое сопровождение саморазвития личности обучающихся, мы выделили три основных его составляющих.

1. Организационное звено педагогического сопровождения саморазвития обучающихся обуславливает важность рационального сочетания традиционных и инновационных методов и форм обучения младших школьников для развития самостоятельно познающей и

саморазвивающейся личности ребенка. Данный компонент является как бы взаимопроникающим, обеспечивая результативность всех других компонентов.

2. Содержательное звено педагогического сопровождения саморазвития обучающихся предполагает использование таких форм, методов и технологий учебно-познавательной деятельности в учебно-познавательной сфере, чтобы они обеспечивали их инициативность, активность, способствовали их самореализации.

3. Технологическое звено педагогического сопровождения обеспечивает готовность педагогов к владению продуктивными технологиями педагогического сопровождения саморазвития обучающихся.

Данный компонентный состав лег в основу опытного обучения, которое было проведено на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 97 г. Ельца», выборка составила 56 человек: параллели 4-х классов.

Принимая во внимание, что организация педагогического сопровождения невозможна без информации о наличии умений и навыков осуществления саморазвития, мы уточнили уровень проявления готовности младших школьников к саморазвитию с помощью таких диагностических методов, как опрос и анкетирование. Мы оценили интегративные данные о коммуникативном, операционно-деятельностном, нравственно-волевом и мотивационном компонентах готовности ребенка к саморазвитию, которые свидетельствовали, что способность обучающихся к саморазвитию находится на среднем уровне, что, на наш взгляд, является достаточно высоким показателем для младшего школьного возраста и однозначно позволяет реализовывать сетевое проектирование в качестве средства саморазвития в образовательной деятельности с младшими школьниками, которое при грамотном педагогическом сопровождении способно обеспечить повышение данного уровня.

Под сетевым проектом вслед за С. В. Зенкиной, Е. К. Герасимовой, О. П. Панкратовой мы понимаем особый тип проекта, выполняе-



мый пространственно распределенной командой с использованием сетевых средств телекоммуникации и других ресурсов цифровой образовательной среды [1].

Мы придерживались следующего общепринятого алгоритма создания «традиционного проекта». На подготовительном этапе мы выбирали тему исследования, конкретизировали ее. Обучающимся была предложена интересная для них проблема, так как самая важная задача педагога в сопровождении саморазвития – это заинтересовать ребенка данной деятельностью, «нарисовать» в его сознании радужные перспективы его работы.

Ориентировочный этап заключался в помощи обучающимся в определении проблемного вопроса, постановке целей и задач проекта, выборе предмета или объекта проектирования. В процессе дискуссии определялся план общих дел участников, создавалась копилка мыслей, набросков, вариантов и предложений реализации проекта.

Мы также провели вводное занятие, на котором дети вспомнили, откуда и как можно взять материал, необходимый для создания проектов. Обсудили, что это могут быть книги в электронном виде, статьи, видео-блоги, видео-уроки, видео-презентации, другие источники. Для осуществления группового взаимодействия в режиме реального времени мы познакомили обучающихся с наиболее популярными в России сервисами видеовстреч: «Яндекс.Телемост», JitsiMeet, ZOOM. Также для создания коллективных мультимедийных продуктов в рамках работы над сетевыми проектами мы с обучающимися проанализировали возможности сервиса GoogleApps-Google-sites, который предоставляет возможность группе пользователей разрабатывать и связывать страницы коллективного сайта и добавлять к этим страницам мультимедийные элементы.

Только после такой предварительной работы мы приступили непосредственно к реализации проекта, т. е. третьему этапу – организационному. В рамках организационного этапа был реализован сетевой проект «Лучшие парки нашего города».

Мы посмотрели видеоэкскурсии по лучшим столичным паркам, актуализировали тот факт, что, к сожалению, нет такого рода подкастов о парках г. Ельца.

Были проведены тематические походы в парки города, где дети смогли прочувствовать значимость заявленной проблемы, собрать необходимые фото- и видеоматериалы.

Завершился проект оформлением собственных видеоэкскурсий и информационных сайтов по теме «Сохраним красоту нашего парка».

Как показала практика, использование сетевой проектной деятельности помогло нам активно привлекать всех учеников к обсуждению различных тем и проблем, а их решение не стало «непосильным» для четвероклассников.

Для формирования умений самостоятельной деятельности в процессе выполнения проектов мы осуществили следующие виды педагогического сопровождения в соответствии с этапами проектной работы.

1. Поиск необходимой информации. Это являлось обязательной деятельностью каждого проекта. Главным помощником на этом этапе, безусловно, были интернет-ресурсы. Вся полученная информация обрабатывалась коллегиально в режиме видеоконференции. После общей обработки информации принимался лучший вариант, необходимый для реализации проекта. При этом *мы регулировали последовательное выполнение всех операций в любой работе участников.*

2. Полученный продукт или результат труда. Участники выбирали возможные для себя способы проведения своей работы, уточняли, анализировали собранную информацию, формулировали выводы. *Мы выступали в роли коуч-консультанта.*

3. Презентация или представление результатов, готового продукта. Дети учились выступать перед всем классом, другими учениками школы, учителями, грамотно готовить презентационный материал. *Мы помогли им осознать актуальность, значимость полученного результата.*

Таким образом, реализация сетевого проектирования показала много положительных моментов, открыв новые возможности для взаи-



модействия обучающихся, позволив вовлечь абсолютно каждого в процесс самообразования. Конечно, прямые показатели результативности сетевого проектирования достаточно условны, поскольку критерием выступает поле развития самого ребенка, имеющее пролонгированный результат. Но сам процесс реализации проектного обучения уже показал высокую степень вовлеченности обучающихся в проектную деятельность; позитивные личностные достижения младших школьников; востребованность ими «услуг сопровождения», что можно уже принять за критерии результативности сетевого проектирования как средства саморазвития младших школьников и важность грамотного педагогического сопровождения данного процесса.

АННОТАЦИЯ

Статья предназначена для педагогов системы начального общего образования, исследователей, всех интересующихся проблематикой цифровой трансформации современного образовательного пространства.

Авторами показан позитивный опыт реализации сетевого проектирования, представляющего собой модифицированный вариант проектного обучения, не разрушающего традиционную этапность и структурность проектной деятельности, а расширяющего границы образовательной деятельности и повышающего ее результативность за счет использования цифрового контента.

Ключевые слова: сетевое проектирование, цифровые образовательные технологии, саморазвитие личности, педагогическое сопровождение.

SUMMARY

The article is intended for teachers of the primary general education system, researchers who are all interested in the digital transformation of the modern educational space.

Authors showed positive experience of realization of the network design representing the modified option of the design training which isn't destroying traditional staging and degree of structure of design activity, and expanding borders of educational activity and increasing its effectiveness due to use of digital content.

Key words: network design, digital educational technologies, self-development of the personality, pedagogical maintenance.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зенкина С. В., Герасимова Е. К., Панкратова О. П. Сетевая проектно-исследовательская деятельность обучающихся: монография. – М.: Юрайт, 2021. – 152 с.
2. Голубев О. Б., Никифоров О. Ю. Смешанное обучение в условиях цифровой школы // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 374–378.
3. Исаханян Н. Л. Теория и практика организации и проведения проектов в Интернете // Информатика и образование. – 2013. – № 2. – С. 67–71.
4. Кольцова Е. А. Формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 213 с.
5. Копылова Н. А. Информационные проекты как инновационный метод преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в техническом вузе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2016. – № 4. – С. 59.
6. Котова Е. В. Освоение профессиональных компетенций студентами профессиональных образовательных организаций на основе проектного обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2017. – 266 с.
7. Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Юрайт, 2023. – 320 с.
8. Морозов А. В., Гиль А. В. Цифровые технологии как механизм развития современного начального образования // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых; материалы XV Международной научной конференции. – М.; Иваново; Шуя, 2022. – С. 27–29.
9. Национальный проект «Образование»: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 11.04.2023).
10. Обыденкова В. К. Определение понятия «интернет-проект» в контексте профессио-



нальной подготовки студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 75–84.

11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий // М.: Народное образование. – 2008. – Т. 1. – 556 с.

12. Цифровая школа: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80aaexmgrdn3bu4a4g.xn--p1ai/> (дата обращения: 07.10.2022).

13. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 276 с.

14. Шевцова М. М. Использование ресурсов проектной технологии в подготовке педагогов в системе среднего профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2020. – № 1 (29). – С. 102–112.

15. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

16. Alink Ch. O., Berg H. van den. Project-Led Education (PLE) // University of Twente. – 2013. – URL: <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/publications/20130820-ple-final.pdf>.

17. Bramwell-Lalor S., Ferguson T., Hordatt Gentles C., Rooft C. Projectbased Learning for Environmental Sustainability Action // Southern African Journal of Environmental Education. – 2020. – № 36. – P. 57–71.



**С. М. Каплунович,
И. Я. Каплунович**

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КОМПЕТЕНЦИИ ВОПРОШАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ «КЛЮЧЕВОЕ СЛОВО»

Современный этап развития общества и экономики, подверженный влиянию вызовам быстро меняющейся внешней среды, с каждым днем все отчетливее демонстрирует такие свои особенности, как нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность. Следовательно, такие жизненные реалии требуют от современного специалиста умения жить и работать в непредсказуемом и нестабильном мире. Результаты проведенных исследований экспертов Агентства стратегических инициатив и Сколково также указывают на то, что специалист будущего должен уметь работать с большими объемами информации (схватывать информацию «на лету»), анализировать и перерабатывать ее под вновь возникшие запросы), принимать решения в сложных и рискованных ситуациях, владеть межотраслевой коммуникацией, обладать системным мышлением и прочими надпрофессиональными компетенциями [1]. Если суммировать все перечисленные умения и компетенции, которые необходимо сформировать у специалиста будущего, у нас создается образ человека думающего и творческого, инициатора новаций и изменений, человека, у которого рождается множество вопросов для разрешения противоречий и поиска выхода из нестандартных ситуаций. Для подготовки таких специалистов к будущей профессиональной деятельности в условиях неопределенности и быстрых инновационных изменений, необходимо внедрение в образователь-



ный процесс соответствующих педагогических методов и технологий, которые будут направлены на развитие у студентов способности критически мыслить и находить нетривиальные решения различных проблем. «Владение собственным мышлением – грамотность XXI века», – заявлено в Атласе новых профессий 3.0. и с этим нельзя не согласиться [1, с. 11].

Научить студента критически и нешаблонно мыслить возможно посредством формирования у него компетенции вопрошания. Под компетенцией вопрошания будем понимать способность студента строить и задавать такие вопросы, с помощью которых он сможет получить необходимый ответ, новые знания, формулировать проблему, а также помочь себе и окружающим в организации процесса рефлексии.

Компетентность вопрошания возможно сформировать путем организации процесса обучения с помощью дискуссий, создания проблемных ситуаций, где студент будет вовлечен не только в процесс решения каких-либо нестандартных задач, но и в процесс задавания вопросов и поиска ответов на них. На сегодняшний день актуально предложение о целесообразности внедрения специальных методов вопрошания в образовательный процесс с целью повышения эффективности подготовки современного специалиста. Под вопрошанием можно понимать процесс задавания вопросов, «спрашивание», «весь класс практик работы с вопросами» [7, с. 105]. Сразу отметим о необходимости дифференцировать вопрошание, которое организуется в образовательных целях от «задавания вопросов» («спрашивания») человеком в «обычной», повседневной жизни, которое часто обусловлено прагматичным любопытством человека или удовлетворением потребности в информации, обеспечивающей бытовые нужды. В контексте нашего исследования назначение вопрошания будет рассматриваться как необходимость для процесса познания человека, когда «непосредственное вопрошание рефлектируется в мышлении, потребность вопрошания и его функция в процессе познания являются осознанными» [8].

Идея обучения человека с целью развития у него потребности критически мыслить путем организации дискуссий, вовлечения его в процесс задавания вопросов не нова. Так, в древних Афинах зародился всем известный метод Сократа («сократический» метод), суть которого состояла в выстраивании учителем последовательно и систематически задаваемых вопросов с целью приведения собеседника к противоречию с самим собой, к признанию собственного невежества с последующим поиском преодоления этих противоречий и поиска «истины». С эпохи античности развивается эвристическая педагогика, в основе которой лежит принцип обучения, основанный на открытии и догадке. Современная педагогика располагает богатым арсеналом технологий, методов, которые направлены на развитие у обучающихся креативности и способности генерировать идеи. Широкую популярность завоевали теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), развивающее обучение, эвристическое обучение, проблемное обучение, вариации «мозгового штурма». В то же время следует заметить, что в классических учебных заведениях, где обучение построено на принципах традиционной педагогики, не уделяется должного внимания обучению студентов постановке вопросов и умению отвечать на них. К таким же выводам приходят и другие исследователи, изучающие проблемы реализации вопрошания в процессе обучения: «... современные учебные заведения не просто не учат задавать вопросы – они приучают учеников избегать их как чего-то неуместного, вызывающего осуждение и конфликты» [3, с. 117]. Этим же коллективом авторов предлагается «... сделать искусство вопрошания особым содержанием обучения. В идеале его надо рассматривать как один из видов грамотности, необходимой человеку XXI века» [3, с. 113]. В реалиях современного развития общества с возросшим спросом на интеллектуальный ресурс в разных отраслях экономики и производства данное утверждение звучит актуально.

Кажущаяся, на первый взгляд, простота процесса постановки вопроса обманчива. Во-



первых, не каждый человек имеет потребность задавать вопросы; во-вторых, не каждый заданный вопрос можно назвать вопросом по определению, так как вопрос – это «мысль, побуждающая к ответу, в которой выражается просьба дополнить имеющуюся информацию с целью устранения или уменьшения познавательной неопределенности. Имеющаяся информация, явно или неявно содержащаяся в вопросе и выраженная в виде суждения или системы суждений, называется предпосылкой вопроса» [9]; в-третьих, не все владеют умением грамотно формулировать вопрос. Проблема разработки и реализации техник постановки вопросов уделялось значительное внимание в разных областях наук: философии, психологии, социологии. Уже в конце XX века существовало пять общих стратегий постановки вопросов, пятнадцать стратегий реализовывались в профессиональных сферах и существовали двадцать пять техник спрашивания [1]. Заметим, что педагогическая вузовская практика не представлена широким спектром методов и техник вопрошания для реализации их в процессе обучения. Несмотря на наличие современных исследований, посвященных разработке техник вопрошания и внедрения их в образовательный процесс (А. В. Боровских, В. Л. Данилова, В. Е. Карастелев, Т. М. Ковалева), на сегодняшний день вопрошание в вузах чаще всего представлено в таких формах, как работа студентов на семинарах по заранее подготовленным вопросам от преподавателя, работа с проблемными вопросами в процессе лекционных занятий, еще реже организуются сократические семинары. Вероятно, непопулярность методов вопрошания в практике обучения можно объяснить еще и такими причинами, как нежелание и неумение педагогов работать с такими техниками.

Особенно остро стоит проблема поиска метода задавания вопроса с целью продвижения студента в его непосредственном интеллектуальном развитии и вооружения студента алгоритмом определенного приема вопрошания. Прямую связь между обучением педагога умению задавания «правильных» вопросов и повышением успеваемости в классе доказывают

результаты проведенных исследований Р. Пуха, Д. Глиссмана, Д. Доудена [10]. Известный психолог Дж. Брунер утверждал: «Легко задавать тривиальные вопросы о каком-нибудь предмете или понятии, или подвести учащихся к постановке таких вопросов. Также легко задавать невероятно трудные вопросы. Все дело в том, чтобы найти вопросы средней трудности, на которые можно ответить и которые продвигали бы ребенка, расширяли его возможности» [2, с. 40]. Если переформулировать мысль Дж. Брунера, то речь идет о том, что необходимо определить механизм именно того самого индивидуального вопроса («средней трудности») для конкретного обучающегося, который бы позволял ему продвигаться в своем умственном развитии и демонстрировал модель определенной техники задавания вопроса.

Цель нашего исследования состоит в поиске такой методики, которая позволяла бы реализовать процесс задавания вопросов с учетом индивидуальных психологических особенностей студента, продвигая их в умственном развитии, а также содержала бы в себе портативный алгоритм работы с вопросами, которому можно обучить студента, формируя у него компетенцию вопрошания.

Путем анализа психолого-педагогической литературы и результатов проведенного нами исследования мы пришли к выводу, что методикой, удовлетворяющей заявленным требованиям, будет являться методика «ключевое слово». Реализация методики «ключевого слова» в целях интеллектуального развития студентов с учетом их индивидуально-психологических особенностей осуществляется нами на протяжении двадцати лет в различных образовательных учреждениях и доказала свою эффективность, что отражено в ряде научных работ [4; 5; 6]. Это позволило нам высказать гипотезу, согласно которой использование в процессе обучения методики «ключевого слова» позволит формировать у студента компетенцию вопрошания, а также учитывать индивидуально-психологические особенности каждого при проектировании процесса задавания вопросов.



Охарактеризуем сущность данной методики. Центральная идея «ключевого слова» заключается в том, что учебное занятие строится не путем повествовательного изложения материала, а посредством выстраивания диалога в виде специальной системы последовательных вопросов. Алгоритм постановки вопросов включает следующие этапы.

1 этап. Поиск ключевого слова. Педагог задает вопрос обучающемуся, получает на него ответ. В последнем повествовательном предложении ответа обучающегося необходимо выбрать слово, несущее основную смысловую нагрузку – ключевое слово, на котором отвечающий делает акцент. Чаще всего функцию такого ключевого слова выполняет глагол. Например, в предложении: «Мы идем на море» ключевым может быть слово «идем». Если говорящий в процессе диалога делает акцент (выделяет это слово эмоционально, делает многозначительную паузу и т. д.) на слове «море», то ключевым следует считать его.

Если в предложении нет глагола, смысловая нагрузка определяется по тому слову, которое выделяет говорящий посредством интонации, интенций, мимики. Например: «Удивительная поездка». Ключевым может быть, как слово «поездка», так и «удивительная», в зависимости от того, какое слово выделяет говорящий.

2 этап. Формулировка вопроса непосредственно к ключевому слову. К выявленному ключевому слову педагог формулирует («привязывает») свой вопрос. Проиллюстрируем это на следующем примере (ключевое слово выделено курсивом).

1 вариант.

– Я намерен *изучать* курс математики.

Вопрос: для чего ты будешь *изучать* этот курс?

– Мне *интересно* (глагола здесь нет, но собеседник интонацией выделил именно слово «интересно»).

Вопрос: что именно тебе *интересно* в математике?

3 этап. Рефрен. В полученном ответе педагог вновь выбирает новое ключевое слово

и к нему формулирует следующий вопрос. Этот процесс будет продолжаться до тех пор, пока отвечающий не придет к ответу (решению).

В рамках реализации данной методики в процессе обучения нами также разработаны алгоритмы следующих приемов: работа с несколькими «ключевыми словами» одновременно, формулировка вопроса обучающимся в контексте «ключевого слова», перефразирование на язык своего кластера (доминантной подструктуры мышления), образование групп обучающихся из представителей одного кластера, индивидуальная работа «ключевым словом» с «сильными» обучающимися с опорой на кластеры мышления [4].

Эти приемы позволяют преподавателю во время обучения студентов выстроить как диалог, так и полилог в режиме проектирования различных форм организации учебных занятий: индивидуальной, групповой, фронтальной. Работая с помощью данной техники, преподаватель действительно работает в логике каждого обучающегося и учитывает его индивидуальные особенности мышления, что позволяет студенту продвигаться на другой, более высокий уровень развития.

Следующая задача, стоящая перед преподавателем, состоит в обучении самого студента работе посредством методики «ключевое слово» и, соответственно, применять ее на практике. Для формирования у студента умения использования техники «ключевого слова» нами разработаны следующие этапы обучения данному алгоритму:

– преподаватель работает с аудиторией посредством методики «ключевое слово»: это может быть решение задачи, процесс проблематизации или дискуссии в процессе лекции, введение нового понятия. После работы с помощью методики «ключевое слово» с аудиторией (или группой студентов, отдельным студентом) преподаватель сразу проводит рефлекссию на предмет обнаружения способа получения знания (решения задачи, проблемы и прочее). Здесь уместно задать следующие вопросы: «Скажите, пожалуйста, кто решил зада-



чу?», «Что помогло Вам решить задачу?». Ответы со стороны студентов на такие вопросы могут быть разными, например: «Я сам решил» или «Вы решили вместе со мной». Тогда, следуя алгоритму «ключевого слова», преподаватель задает следующие вопросы: «Как Вы размышляли, решая задачу самостоятельно?» или «Что я как преподаватель делал, решая с Вами задачу?». Цепочка вопросов приводит студента к пониманию того, что ему помогало решить задачу, задавая «какие-то нужные» (по словам студентов) вопросы. Далее вновь идет работа в вопросительной форме: «Как Вы думаете, как я мог(ла) узнать какой вопрос «нужный»?», и таким образом, шаг за шагом студент приходит к квазиоткрытию этапов самой методики;

– после того, как студенты переоткрыли алгоритм методики «ключевое слово», смысл данного алгоритма обсуждается с преподавателем, еще раз проговариваются этапы поиска «ключевого слова» в процессе построения вопроса;

– далее студент практикуется в применении методики сначала в парах в присутствии преподавателя, затем в группах из 3-4 человек с самоконтролем и последующей корректировкой действий.

Наши предположения об эффективности применения методики «ключевое слово» с целью формирования у студентов компетенции вопрошания подверглись экспериментальной апробации. Исследования по внедрению методики «ключевое слово» проводились на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал), а также в проектных группах студентов Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. В качестве примера приведем промежуточные результаты работы со студентами Академии. На базе вуза были созданы две инициативные группы студентов (в каждой группе обучалось по 10 студентов очной формы обучения), желающие овладеть техникой методики «ключевое слово». Занятия проводились по два раза в неделю в течение двух часов на протяжении полугодия. В начале курса

обучения преподаватель со студентами – участниками групп организовывал дискуссии, обсуждения различного рода проблем (в том числе и профессиональной тематики) с помощью «ключевого слова». Потом осуществлялся переход к обучению самих участников данной методики (этапы обучения были описаны выше). После понимания механизма работы методики и овладения ее этапами, студенты включались в тренинговые занятия по отработке техники вопрошания. Стоит заметить, что рефлексия каждого занятия также проводилась с помощью методики «ключевое слово». По окончании обучения, 90 % студентов, посещающих занятия, научились работать с помощью методики «ключевое слово». 10 % студентов, которым не удалось довести до совершенствования применение методики, – это те студенты, которым не всегда удавалось посещать занятия. По словам 80 % студентов, они заметили за собой особенность постоянно думать с помощью вопросов и задавать вопросы не только на учебных занятиях, но и дома, при общении с близкими и друзьями. Трое студентов, работающих в детских центрах, заметили, что им легче удается выстроить диалог с клиентами, используя «ключевое слово», нежели различного рода скрипты или готовые карты вопросов. Многие студенты, обучившиеся данной методике, состоялись в роли спикеров семинаров, конференций и клубных движений. Как отмечают преподаватели вуза, студенты экспериментальных групп отличаются способностью инициировать дискуссии, не боятся задавать вопросы разного характера, помогают преподавателю в ведении диспутов.

Выводы. Первые результаты проведенных нами исследований обнадеживают и позволяют сделать вывод об эффективности и целесообразности применения разработанной нами методики «ключевое слово» в целях формирования у студентов компетенции вопрошания, которая является неотъемлемым элементом общей модели компетентности специалиста будущего. Внедрение методики «ключевое слово» в образовательное пространство вуза мы видим одним из перспективных направлений наших дальнейших исследований.



АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению вопроса формирования у студентов умения вопрошать, то есть грамотно задавать вопросы. Умение формулировать вопрос, вести диалог, разрешать противоречия – все это можно считать одной из главных компетенций современного специалиста любой отрасли. Для формирования такой компетенции у студентов вузов авторами предлагается внедрение в процесс обучения методики «ключевое слово». В статье рассмотрены теоретические и прикладные аспекты реализации данной методики в условиях учебного процесса вуза. Представлены результаты проведенного эксперимента по ее практическому внедрению.

Ключевые слова: вопрошание, вопрос, «ключевое слово», обучение, алгоритм методики «ключевое слово».

SUMMARY

The article is devoted to the problem of forming students' ability to question, that is, to correctly ask questions. The ability to formulate a question, conduct a dialogue, resolve contradictions – all this can be considered one of the main competencies of a modern specialist in any industry. To form such competence among university students, the authors propose the introduction of the "keyword" method into the learning process. The article discusses the theoretical and applied aspects of the implementation of this method in the conditions of the educational process of the university. The results of the experiment on its practical implementation are presented.

Key words: questioning, question, «key word», education, algorithm of the «key word».

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина ПРО, 2021. – 472 с.
2. Брунер Д. Процесс обучения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
3. Данилова В. Л., Карастелев В. Е. Искусство работы с вопросами – грамотность XXI в. // Идеи и идеалы. – 2018. – № 2. – Т. 2. – С. 113–127.
4. Каплунович И. Я., Каплунович С. М. Педагогические приемы учета индивидуаль-

ных особенностей мышления учащихся при фронтальном обучении // Педагогика. – 2018. – № 12. – С. 47–54.

5. Каплунович С. М. Педагогическая феноменология проектирования учебного занятия в вузе в рамках Технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 11. – С. 22–27.

6. Каплунович И. Я., Каплунович С. М. Технология «ключевого слова» как инструмент управления персоналом // Государственная служба. – 2021. – № 5 (133). – С. 92–98.

7. Карастелев В. Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? // Современное образование. – 2018. – № 4. – С. 104–118.

8. Философский словарь / под ред. Г. Шишкова. – М.: Иностранная литература, 1961. – URL: <https://terme.ru/termin/voproshanie.html> (дата обращения 19.02.2023).

9. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8118/ВОПРОС (дата обращения 19.02.2023).

10. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение. – М.: Национальное образование, 2017. – 432 с.





В. П. Стрешков

УДК: 378, 004

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Введение. Актуальность и значимость сохранения здоровья студенческой молодежи как будущей политической и экономической элиты России несомненна. В соответствии с Федеральным законом № ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация обеспечивает контроль за состоянием здоровья обучающихся и обучение навыкам здорового образа жизни. Выполнение проекта «Индивидуальные траектории здоровья студентов Севастопольского государственного университета» способствует реализации принципов молодежной политики университета посредством психофизиологического сопровождения индивидуальных треков здоровья, разработки и внедрения в образовательный процесс инновационных оздоровительных технологий контроля и улучшения здоровья студентов.

Формулировка цели и задач. Цель проекта – улучшение здоровья студентов посредством внедрения в образовательный процесс инновационных разработок в области комплексного контроля функционального состояния организма.

Задачи:

– разработать информационно-аналитическую систему сбора и анализа показателей физического и функционального состояния организма;

– разработать и апробировать технологии контроля психофизиологического состояния студентов в ходе образовательного процесса с учетом выбранного направления подготовки и спортивной специализации на основе индивидуальных треков здоровья.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе реализации проекта препода-

вателями кафедры «Физвоспитание и спорт» Севастопольского государственного университета (СевГУ) создан прототип информационно-аналитической системы (ИАС), необходимый для разработки технологии организации комплексного контроля здоровья студентов. Данный прототип размещен на платформе Moodle и встроен в систему дистанционного обучения СевГУ в виде модуля «Физическая культура. Оценка состояния студентов СевГУ». Прототип ИАС включает следующие блоки:

1 блок. Предварительный опрос.

– возраст;

– пол;

– предпочитаемые виды двигательной активности;

– периодичность занятий физическими упражнениями на данный момент (количество занятий в неделю продолжительностью не менее 20 минут);

– желаемый результат по итогам тренировочной деятельности;

– наличие противопоказаний (заболеваний) к занятиям физическими упражнениями;

– группа здоровья (в соответствии с медицинской справкой);

– опыт тренировок:

а) имели ли вы опыт занятий спортом / фитнесом / лечебной физкультурой ранее? Если да, то какими видами активностей занимались, как давно?

б) имели ли вы негативные физические / эмоциональные последствия занятий упражнениями (ухудшение самочувствия, боли, головокружения, нежелание посещать занятия из-за негативного отношения к тренеру и т.п.)?

2 блок. Результаты тестов для оценки физического и функционального состояния студентов:

– проба Генче;

– проба Штанге;

– проба Руфье;

– проба Ромберга;

– подвижность плечевых суставов;

– подвижность позвоночника и тазобедренных суставов;

– удержание веса тела на предплечьях (планка);



– стойка у стены на согнутых ногах.

На основании этих данных представляется интегральная экспресс-оценка физического здоровья в баллах.

3 блок. Тесты психодиагностики для оценки:

– психотипа (сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик, экстраверт/интроверт) – «качественные» тесты:

а) опросник Айзенка;

б) опросник Белова;

– психоэмоционального состояния – «количественные» тесты (оцениваются в баллах):

а) опросник САН (самочувствие, активность, настроение);

б) оценка уровня мотивации достижения успеха;

в) оценка уровня притязательности;

г) оценка реактивной тревожности;

д) оценка личностной тревожности.

На основании данных «качественных» тестов определяется психотип студента (тестирование осуществляется один раз). На основании данных «количественных тестов» представляется интегральная экспресс-оценка психического состояния в баллах.

Тестирования проводятся один-два раза в семестр на занятиях по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в течение обучения студента в университете. Загрузка результатов тестирования проводится максимально быстро и просто на основе доступного преподавателям и студентам программного и аппаратного обеспечения. Преподаватели, проводящие мониторинг, вносят результаты тестирования физического и функционального состояния (тесты 1 блока) в электронном виде в модуль СДО «Физическая культура. Оценка состояния студентов СевГУ» по группам внутри институтов. Студенты самостоятельно проходят предварительный опрос (вопросы блока 1) и психодиагностику (тесты блока 3) в личных кабинетах СДО.

Результаты тестирования автоматически оцениваются по соответствующим нормативам с учетом возраста, пола студентов. Также авто-

матически проводится расчет интегральной оценки физического состояния студента в баллах (по 5-балльной шкале) с использованием результатов тех тестов, которые оцениваются в баллах.

Перспективный вариант ИАС – это программно-аппаратный комплекс, состоящий из мобильного приложения, устанавливаемого на смартфоны, планшетные ПК, и аналитического ПО, размещенного на удаленном сервере.

Преподаватели, проводящие мониторинг, будут вносить результаты тестирования физического и функционального состояния (тесты 2 блока) в мобильные приложения, установленные на смартфонах и планшетных компьютерах. Студенты самостоятельно будут проходить предварительный опрос (вопросы блока 1) и психодиагностику (тесты блока 3) в мобильных приложениях, установленных на смартфонах и планшетных компьютерах.

При наличии Интернета происходит автоматический обмен данными между мобильными приложениями и удаленным аналитическим сервером.

На аналитическом сервере будет накапливаться информация, собираемая при мониторинге, обрабатываться, анализироваться:

– автоматический расчет обобщенных оценок физического, функционального и психологического состояния по студентам, группам, институтам;

– автоматическое формирование рейтингов студентов, групп, институтов;

– автоматическое построение графиков и таблиц, позволяющих анализировать динамику изменения показателей тестирования, с возможностью сравнения оценок показателей между собой;

– внесение в библиотеку, если это необходимо, специализированных тестов, при условии их предоставления специалистами.

Система комплексного контроля в нашем проекте – это совокупность подсистем педагогического, медико-биологического, психологического контроля и автоматизированной математической обработки результатов измере-



ний. Они объединены общей целью – объективно оценивать подготовленность систем организма студента к нагрузкам.

Подсистема педагогического контроля является основной для получения комплекса информации о деятельности и подготовленности обследуемого. Основные методы педагогического контроля – это тесты и педагогические наблюдения. Данная подсистема уже разработана и существует в программно-аппаратном комплексе «Журнал тренера и анализатор здоровья». Необходимо провести доработки этого модуля, направленные на расширение методического и дидактического содержания применительно к будущей профессиональной деятельности студентов. Помимо этого, педагогический модуль будет обобщать в единую интегральную оценку данные обследований, представляемые другими подсистемами контроля. Подсистема медико-биологического контроля – система параметров, средств, методов и мероприятий по скринингу здоровья, оценке функциональных возможностей и адаптации организма студентов к нагрузкам. Подсистема психологического контроля оценивает индивидуально-типологические особенности личности обследуемого, его психомоторные способности, психоэмоциональное состояние в стрессовых условиях деятельности. Подсистема автоматизированного сбора и обработки результатов измерений включает комплекс алгоритмов и программ определения комплексных критериев подготовленности обследуемых по результатам измерений. При этом все элементы этой подсистемы объединены в измерительно-вычислительный комплекс, расположенный на веб-сервере и мобильных планшетных компьютерах, с соответствующим пакетом программ. Мобильные приложения и сервер обмениваются данными по протоколу HTTP (S).

Кроме того, система комплексного контроля в проекте разделяется на четыре основных уровня, определяемых контролируемыми показателями подготовленности студентов к стрессовым нагрузкам: первый уровень – интегральные показатели, отражающие суммарный эф-

фект различных сторон подготовленности; второй уровень – комплексные показатели, характеризующие одну из функциональных систем организма обследуемого (например, сердечно-сосудистую); третий уровень – дифференциальные показатели, характеризующие только одно свойство системы организма (например, биопотенциалы ЭКГ сердца); четвертый уровень – единичные показатели, раскрывающие одно отдельное свойство системы организма человека (например, ЧСС). Каждому уровню присущи свои характерные взаимосвязи и способы координации между специфическими для данного уровня элементами.

Программный комплекс информационно-аналитической системы будет разрабатываться с использованием адаптивного программирования и методологии разработки, управляемой характеристиками (Feature Driven Development – FDD). Это позволит оперативно и с лучшим качеством создавать программное обеспечение (ПО), используя итеративную разработку и снижение чувствительности пользователя с использования инструментов и приложений для совместной деятельности. Разработка, управляемая характеристиками (FDD) создаваемого ПО, – это гибкий адаптивный подход к разработке систем. Итеративная часть процессов FDD (т. е. проектирование и реализация) поддерживает гибкость разработки с быстрым приспособлением к свежим изменениям требований и потребностей заказчика.

Полученная информация должна обладать качественными и количественными характеристиками. Эти характеристики отражают: а) достоверность (которая достигается своевременностью и непрерывностью ее поступления, применением адекватных методов ее получения); б) достаточность (количество информации должно полно характеризовать состояние и деятельность обследуемого); в) доступность; г) однозначность (не допускается различная интерпретация того или иного результата); д) оперативность; е) экономичность. Особое внимание при разработке ПК будет уделено обеспечению конфиденциальности и сохранности пользовательских данных в соответствии с



требованиями Федерального закона ФЗ-№152 «О защите персональных данных». Для этого будут использованы следующие инструменты: поддержка шифрования передаваемых данных, шифрование паролей, использование одноразовых паролей для авторизации в системе, встроенная система мониторинга доступности сервиса, его работоспособности, регистрации сетевых атак, реакции на типовые атаки, ведение журнала всех важных событий, контроль целостности системы, использование различных политик безопасности для разных групп пользователей.

Выводы. В результате научно-исследовательской работы по проекту будут разработаны:

1. Технология комплексного контроля здоровья и реакции организма студентов на стрессовые воздействия, позволяющая характеризовать и индивидуализировать их состояние.

2. Комплекс показателей, отличающийся наибольшей степенью информативности в оценке состояния систем организма студентов.

3. Программно-аппаратный комплекс, который будет иметь модульную архитектуру. Мобильные приложения, расположенные на планшетных компьютерах, позволят проводить комплексное тестирование, оперативно формировать необходимую для каждого вида обследований линейку тестов, вводить данные с других средств скрининг-диагностики. Это даст возможность обеспечивать своевременное получение на веб-сервере систематизированных и упорядоченных сведений о состоянии систем организма, анализировать динамику изменения показателей. Таким образом, будет оцениваться возможность систем организма адаптироваться к стрессовым нагрузкам.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается информационно-аналитическая система (ИАС) и технология организации комплексного контроля здоровья студентов вуза. Перспективный вариант ИАС – это программно-аппаратный комплекс, состоящий из мобильного приложения, устанавливаемого на смартфоны, планшетные компьютеры, и аналитического программного обеспечения, размещенного на удаленном сервере.

Ключевые слова: информационно-аналитическая система, мониторинг здоровья студентов, программно-аппаратный комплекс.

SUMMARY

This study is devoted to the problem of determining the structural components of the teaching cycle. The article actualizes the necessity of formation of pedagogical tact of future teachers in the process of their professional training in higher education, which requires knowledge of its structural components.

Key words: information and analytical system, monitoring of students' health, software and hardware complex.

ЛИТЕРАТУРА

1. Строщков В. П. Современные инструменты психодиагностики при контроле спортивной подготовленности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 4. – С. 24–27.

2. Строщков В. П., Строщкова Н. Т., Падерин И. М. Инновационные технологии организации контроля спортивной деятельности. – Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2015. – 384 с.

3. Строщков В. П., Падерин И. М., Строщкова Н. Т. Технологии будущего: от воспитания ребенка до спорта высших достижений // Инновации. – 2014. – № 3 (185). – С. 12–17.





И. А. Калугин

УДК 37.012.5:372.854

ВЗГЛЯД НА СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ С ПОЗИЦИИ КЕЙСОВ, КОНТЕКСТНЫХ И ТРАДИЦИОННЫХ ЗАДАЧ

Введение. В настоящее время перед педагогами общеобразовательных организаций поставлена серьезная задача – сформировать функциональную грамотность школьников, для чего учителями используются разнообразные методы и средства в процессе обучения. Так, одним из самых эффективных, как показала практика, средств обучения явилась ситуационная задача (СЗ) [7, с. 67], особенность которой в том, что она демонстрирует учащимся реальные ситуации и возможности применения в них полученных на уроках знаний и умений. В последнее время в литературе и научных публикациях метод решения ситуационных задач часто отождествляют с case-study методом, что, несомненно, является ошибочным. Также существуют иные задачи (например, контекстные), похожие на ситуационные. Это существенно усложняет проблему распознавания ситуационных задач, что создает необходимость введения разграничения между СЗ и другими, похожими на них задачами.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, case-study метод относится к группе методов проектного обучения, предусматривающий коллективный анализ ситуаций. В свою очередь, проектная деятельность предусматривает в качестве обязательного условия своего завершения создание продукта (материального или интеллектуального) с последующей публичной презентацией (или обсуждением).

А. А. Никишов также описывает работу с кейсом как поэтапный процесс, в котором отражены вышеописанные этапы работы:

1. Индивидуальная самостоятельная работа учащихся с материалами кейса.

2. Объединение учащихся и работа в небольших группах по решению выявленной ключевой проблемы.

3. Презентация от групп результатов, общая дискуссия [11].

В таблице 1 приведен пример химического кейса, применяемый при изучении темы «Кислород. Горение» в 8-м классе.

Таблица 1
Кейс на тему «Угарный газ»

Этот Новый год Маша с родителями решила отпраздновать в загородном доме. Дом был добротный, двухэтажный, да еще и с камином. Вечером 31 декабря, проводя всех гостей и пожелав доброй ночи родителям, Маша отправилась спать в залу, где чудно потрескивал камин. Почувствовав холод, Маша подошла к камину. Закрыв заслонку в дымоходе, поворошив коцергой еще краснеющие угли и подбросив к ним пару поленьев, Маша вернулась в постель и задремала. Проснувшись она от того, что мама будила ее шлепками по лицу, сидя на ступеньках у входа в дом. Папа в это время вызывал скорую помощь.

Вопросы и задания к кейсу:

1. Внимательно прочитайте кейс.
2. В чем причина произошедшего?
3. Опишите физические свойства угарного газа. Сделайте вывод о его опасности.
4. Поясните, каково назначение печной заслонки в дымоходе и когда ее следует открывать/закрывать?
5. В чем сущность отравления угарным газом? Напишите химическую реакцию, отражающую это, обозначив Hb за гемоглобин.
6. Напишите уравнения химических реакций, протекающих при горении угля.
7. Составьте памятку по теме «Первая помощь при отравлении угарным газом»

Ситуационные задачи, в отличие от кейсов, не относятся к средствам проектного обучения: они не требуют изготовления какого-либо продукта и не предполагают публичного его обсуждения или презентации [5]. Ситуационная задача является средством практико-ориентированного обучения, предоставляющим учащемуся ряд описываемых условий, реальных или приближенных к реальным, нацеленных в итоге на решение проблемного вопроса практической направленности.

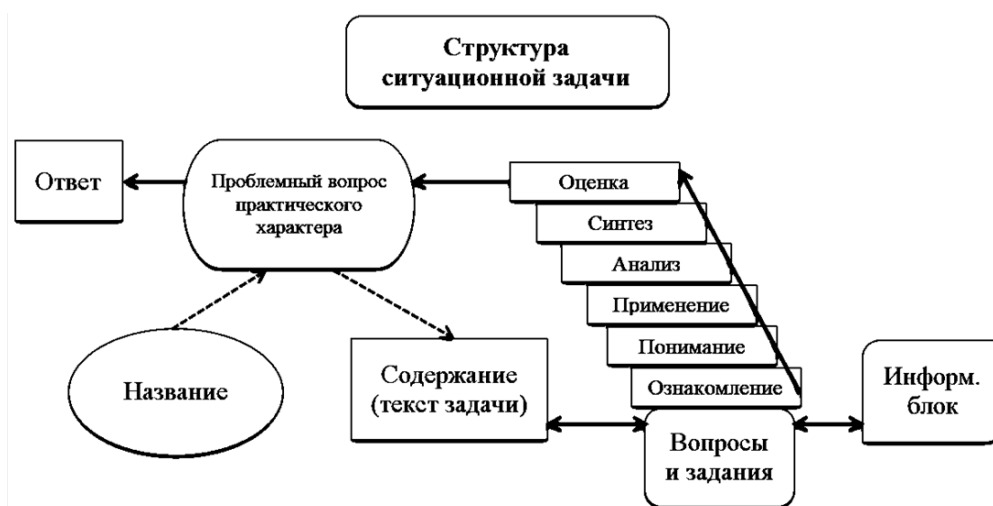


Рис. 1. Структура ситуационной задачи (сост. И. А. Калугин, Т. В. Иншина)

Но также необходимо отметить сходство СЗ и кейсов: и те, и другие задания содержат описание каких-либо реальных ситуаций, но в случае с кейсами наблюдается важная особенность: описываемое содержание кейса обязательно включает некоторое количество скрытых проблем, которые необходимо выявить и предложить способ(-ы) их решения; СЗ, напротив, проблем не содержат: в ситуационной задаче обязательным элементом является проблемный вопрос, который не входит в основной текст задачи, что проиллюстрировано на рисунке 1 [6].

А. А. Никишов также видит отличительную особенность кейса в том, что при работе с ним учащимся не предлагается проблема в открытом виде: ее (проблему) необходимо выявить, вычленив из той информации, которая содержится в выданном кейсе [11]. Средний объем кейса составляет 7 страниц (около 25 тысяч знаков) [3], но в последнее время появились и так называемые «короткие» кейсы или caselet, объем которых, как и СЗ, как правило, укладывается в 1-2 страницы текста.

Осложняет ситуацию разграничения ситуационных задач и кейсов и то, что, как отмечают многие авторы, исследовавшие происхождение-генезис ситуационных задач, СЗ берут свое «начало» от метода кейсов (case-study метод),

объединенных общим подходом к использованию «ситуационного анализа». В образовательной практике метод кейсов реализуется в виде двух взаимодополняющих форм:

1. Метод анализа конкретных ситуаций («гарвардский метод» или, собственно, case-study): предполагает тщательный подетальный анализ конкретной ситуации (примера), нацеленный на выявление типичных закономерностей или явлений, характерных для исследуемого процесса;

2. Метод решения ситуационных заданий (cross-case-study): предполагает работу по анализу нескольких ситуаций (примеров).

Ввиду не самого удачного русского перевода вышеизложенных форм метода кейсов одними авторами, другие поверхностные авторы, не ставящие цели глубокого изучения данных задач, заметившие в переведенном на русский язык названии фразу «решение ситуационных заданий», сразу же отождествили их с СЗ и распространили в своих публикациях ложную информацию; данный метод не имеет практически никакого отношения к ситуационным задачам, о которых идет речь в данной работе, т. к. сущность метода кейсов состоит в том, что учащимся предлагается совместно проанализировать заранее определенное число ситуаций, выявить в них содержащиеся скры-



тые проблемы, после чего предложить пути их решения [13], а также по результатам работы представить продукт, что абсолютно не соответствует методу решения СЗ, о чем подробно было сказано ранее.

Чтобы в дальнейшем избежать путаницы, автор предлагает при назывании форм метода кейсов либо ограничиться только оригинальными названиями (*case-study*, *cross-case-study*), либо вносить в переведенные на русский язык названия обеих форм принадлежность к «кейсам», а также указывать их отличительный признак – наличие скрытых проблем в описываемых ситуациях:

1. Кейс-метод анализа проблемной ситуации (*case-study*);

2. Кейс-метод перекрестного анализа проблемных ситуаций (*cross-case-study*).

Данный факт ошибочного принятия ситуационных заданий за кейс-ситуации также был отмечен в работе И. А. Шабановой и С. В. Ковалевой, которые различают СЗ от кейсов следующим образом: в содержании кейсов обозначено какое-то количество проблем, решая которые учащиеся становятся активными участниками описанных проблемных ситуаций, ситуационные задачи, в свою очередь, представляют собой задания познавательной направленности, не содержащих проблем, при решении которых учащиеся занимают позицию наблюдателя, оценивая содержание задачи и предлагая различные варианты ответа [16].

Далее сравним ситуационные задачи с контекстными. Контекстные задачи – это задачи, в которых показана взаимосвязь содержания учебного предмета с различными сторонами практической деятельности, жизни человека. При анализе различной литературы не было найдено четко заданной структуры контекстной задачи, что позволяет всем заинтересованным лицам конструировать их по своему усмотрению как угодно. Тем не менее, исследуя примеры контекстных задач, было отмечено, что задачи данного типа состоят из текста, в котором излагается определенная ситуация, и какого-либо (произвольного) количества вопросов, следующих за ним. Решение контекстных

задач нацелено «на достижение предметных результатов», построение контекстных задач иное, по сравнению с ситуационными задачами: в тексте контекстной задачи упор делается на усиление и сплетение различных стилей содержания (художественный, научный и т. д.), которое весьма «избыточно» [1].

В заключение следует провести сравнение ситуационных и традиционных химических задач. В начале стоит отметить, что до сих пор нет общепринятой разработанной классификации химических задач, но условно их подразделяют на расчетные (количественные), качественные и комбинированные [9]. В состав любой задачи входят следующие компоненты:

- предметная область (класс фиксированных объектов);
- отношения, связывающие объекты задачи;
- требование задачи (указание цели ее решения);
- оператор задачи (совокупность действий, производимых над данными условия задачи, направленных на ее решение – способ решения) [12].

Далее в таблице 2 кратко сопоставляются особенности структуры и содержания СЗ и традиционных задач по химии.

Выводы. В результате проведенной работы были выявлены и отражены в статье отличительные особенности и некоторые сходства ситуационных задач, кейсов, контекстных и традиционных химических задач. При этом автор отмечает наличие строго заданной структуры-эталона только у ситуационных задач; соответственно, ввиду того, что кейсы, контекстные и традиционные задачи не предполагают следования определенной структуре при их разработке, осложняется проблема различения этих задач. Важно отметить выявленное по результатам анализа высокое сходство ситуационных и контекстных задач (по содержанию, по дидактическим целям), однако, последние не имеют структуры, что дает возможность вольно, беспорядочно конструировать такие задачи, не придерживаясь технологического подхода.



Таблица 2

Сравнительная характеристика
СЗ и традиционных задач

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ	ТРАДИЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ
1. Название	
+	-
2. Проблемный вопрос	
+	-
3. Прочие особенности	
<ul style="list-style-type: none">• Обязательное наличие в тексте ситуационных задач одной или нескольких реальных (или тождественных реальным) ситуаций. Вопросы ситуационной задачи не входят в блок содержания: они образуют отдельный блок, идущий после текста.• Внутри каждой ситуационной задачи в блоке вопросов содержится их одно и то же количество – 6, согласно таксономии Б. Блума.• Важной особенностью СЗ является не просто наличие проблемного вопроса, а его расположение: проблемный вопрос расположен сразу после названия задачи, и только потом учащиеся переходят к ознакомлению текста.	<ul style="list-style-type: none">• Обязательное наличие в решении вычислительной части (расчетные задачи), либо написания хим. реакций (качественные задачи) – и то, и другое может отсутствовать в ХСЗ, поскольку в них задания, направленные на работу с текстом, требуют, как правило, развернутого текстового ответа.• Как правило, в одном сплошном тексте задач данного типа вместе содержатся и условие и требование (вопрос).• Текст задачи не связан с реальной практической ситуацией: в большинстве текстов достаточно абстрактно описываются некие действия, связанные с веществами и их превращениями (при прокаливании карбоната кальция выделился газ...)

АННОТАЦИЯ

В связи с тем, что в настоящее время в различных информационных источниках все большее распространение набирают учебные средства-задачи, включающие описание каких-либо ситуаций (ситуационные задачи, кейсы, контекстные задачи и др.), позволяющие уви-

деть учащимся возможности применения в описываемых ситуациях полученных знаний, умений и навыков, отмечается проблема различения этих задач, в частности именно ситуационных задач, которые ошибочно отождествляют с кейсами и прочими задачами. Соответственно, целью работы стало проведение сравнительного анализа и выявление отличий между ситуационными задачами и кейсами, контекстными и традиционными задачами. Автор настоящей статьи – учитель химии, поэтому излагаемые взгляды в работе и приводимые примеры задач описаны с позиции изучения предмета «Химия» в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: ситуационные задачи, контекстные задачи, кейсы, традиционные химические задачи.

SUMMARY

Due to the fact that nowadays in various information sources the educational tools-tasks that include description of any situations (situational tasks, cases, contextual tasks, etc.) are becoming more and more widespread, which allow students to see the possibilities of applying the acquired knowledge and skills in the described situations, there is a problem of distinguishing these tasks, in particular situational tasks, which are mistakenly identified with cases and other tasks. Accordingly, the aim of the paper was to conduct a comparative analysis and identify the differences between situational tasks and cases, contextual and traditional tasks. Since the author of this paper is a chemistry teacher, the views presented in the paper and examples of tasks are described from the perspective of studying the subject “Chemistry” in educational institutions.

Key words: situational tasks, contextual tasks, cases, traditional chemical tasks.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметов М. А. Контекстные задачи по химии // Химия: учебно-методический журнал. – 2015. – № 12 (873). – С. 13–19.
2. Винокурова Н. В. [и др.]. Кейс-метод как педагогическая технология при изучении химических дисциплин на фармацевтическом



- факультете // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 5–3(95). – С. 88–91.
3. Гладких И. В. Кейсы «большие» и «маленькие» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2008. – № 1. – С. 156–159.
4. Долгополова Е. Я. Контекстные задачи как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики [Электронный ресурс] // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2012. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnye-zadachi-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-budushego-uchitelya-matematiki> (дата обращения: 14.07.2023).
5. Имитационные методы в преподавании русского языка как иностранного в военном вузе: ситуационные задачи и кейсы / О. П. Фесенко, Е. В. Федяева, Е. А. Штехман [и др.]. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова», 2017. – 139 с.
6. Калугин И. А., Иншина Т. В. Роль ситуационных задач в курсе органической химии // Проблемы и достижения химии кислород- и азотсодержащих биологически активных соединений: сборник тезисов VI Всероссийской молодежной конференции (г. Уфа, 17–18 ноября 2022 г.). – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2022. – 192 с.
7. Калугин И. А., Иншина Т. В. Ситуационные задачи как способ развития мышления учащихся на уроке химии // Учебный эксперимент в образовании. – 2023. – № 1 (105). – С. 66–75.
8. Крысанова О. А. Ситуационная задача как ресурс эвристического обучения // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 12.
9. Методика решения задач по химии: учеб.-метод. пособие / сост. Е. В. Лагуткина. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2014. – 44 с.
10. Мирза Н. В. Кейс-метод как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // European science review. – 2014. – № 3–4. – С. 82–85.
11. Никишов А. А. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды // Современное образование: методы и технологии внедрения ФГОС: матер. регион. науч.-практ. конф., Благовещенск, 27 марта 2016 года. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2016. – С. 82–86.
12. Приходько М. А., Смирнова О. Б. Ситуационные задачи как средство интеграции фундаментальных и специальных знаний // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 44.
13. Прохорова М. П., Ваганова О. И., Чихутова А. Д. Задачный подход при реализации технологии кейс-обучения // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – Т. 2. – № 7 (33). – С. 130–134.
14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
15. Слобожанинов Ю. В. Новые педагогические практики: конструирование и применение ситуационных задач: учеб.-метод. пособие. – Киров, 2012. – 72 с.
16. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Учебные кейсы в преподавании дисциплины «Методика обучения химии» // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 11 (164). – С. 57–61.





**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**



А. В. Глузман

УДК 378:147

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПОЗИТИВНОЙ
САМООЦЕНКИ
У ПОДРОСТКОВ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Актуальность проблемы подготовки образования, обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью обосновывается в законодательно-нормативных документах Федеральных Законах Российской Федерации. Так, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года определены приоритетные направления государственной политики по поиску новых форм и содержания инклюзивного образования. В соответствии с федеральными и правительственными документами Министерство социальной защиты, Министерство труда и Министерство образования Российской Федерации реализуют ряд документов, направленных на оказание помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью.

Степень разработанности проблемы. К настоящему времени в теории и практике накоплен достаточно обширный материал, составляющий фундамент построения системы инклюзивного образования в России и за рубежом. Различные аспекты проблемы инклюзивного образования нашли широкое отражение в трудах отечественных (В. В. Рубцов, Л. В. Горюнова, Б. В. Зейгарник, Н. Н. Малофеев) и зарубежных (Т. Буг, К. Валстром, М. Модине, Р. Д. Митчелл, Дж. Холл, М. Эйнскоу, К. Стаффорд,) ученых.

Общепсихологические истоки решения проблемы психологической коррекции развития позитивной самооценки у подростков



отражены практически в каждой фундаментальной теории мотивационной детерминации личности, начиная от психоанализа и гештальт-концепции А. Адлера, К. Левина, теорий К. Роджерса, А. Маслоу.

В отечественных концепциях общетеоретические основы самооценки личности раскрываются в работах Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Шадрикова, психолого-педагогические аспекты развития личности в детском возрасте разрабатываются в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, И. С. Кона, Н. В. Кузьминой, А. А. Бодалева, Д. И. Фельдштейна, И. И. Чесноковой. Ряд вопросов личностных особенностей, самосознания и механизмов самоопределения подростков рассматриваются в работах В. В. Кулишова, С. С. Лебедевой, Е. А. Александровой, С. А. Алифанова, О. П. Николаевой, А. Г. Павленко, С. Н. Чистяковой. Некоторые вопросы онтогенеза Я-концепции рассмотрены в работах Т. Ю. Андрущенко, Л. В. Бороздиной, Е. П. Белинской. Между тем, несмотря на значительное количество исследований позитивной самооценки у подростков с инвалидностью в современных условиях, остается малоизученной проблемой философии, психологии и педагогики.

Практическое значение исследования проблемы развития самооценки у подростков с инвалидностью состоит в том, что раскрытие соответствующих психологических тенденций и механизмов позволит существенно повысить эффективность программ воспитательной работы со старшими школьниками, профилактической работы, организации психологической коррекции развития позитивной самооценки.

Анализ сложностей и трудностей, которые возникают в процессе развития позитивной самооценки у подростков с инвалидностью, позволил выделить противоречия данного феномена между:

– необходимостью в философском, социально-психологическом и педагогическом анализе особенностей позитивной самооценки у подростков с инвалидностью и недостаточ-

ной изученностью данного феномена, разработанной и отраженной в научной литературе;

– острой потребностью сферы инклюзивного образования в высококвалифицированных специалистах и реальными возможностями общеобразовательных учреждений в исследовании проблем психологической коррекции развития позитивной самооценки у подростков с инвалидностью;

– применением в образовательном процессе ряда психологических диагностик по изучению особенностей детей подросткового возраста и отсутствием разработанной и апробированной методики психологической коррекции развития позитивной самооценки у подростков с инвалидностью.

Подростковый возраст – важный и трудный этап в жизни каждого человека, время нескольких существенных выборов, которое во многом определяет всю последующую судьбу. Он знаменует собой переход от детства к взрослой жизни. В этом возрасте формируется мировоззрение, происходит переосмысление ценностей, идеалов, жизненных перспектив. Поведение подростка регулируется его самооценкой, которая представляет собой центральное образование личности. В структуре личности выделяются базовые свойства – мотивы, интересы, потребности, темперамент, характер, способности и возможности человека. Именно базовые свойства, которые представляют сплав ее врожденных и приобретенных в процессе воспитания и социализации черт, формируют определенный стиль поведения и деятельности личности подростка.

В организационном плане в структуру жизнедеятельности подростка входят цель, планирование и организация учебной и производственной деятельности, контроль, оценка результатов и проектирование новой цели. Оценка собственной деятельности, т. е. самооценка – существенный и чаще всего изучаемый компонент жизнедеятельности человека в психологии и педагогике, важнейший элемент самосознания, который относится к фундаментальным образованиям структуры личности [7, с. 29–30]. Позитивная самооценка – это не толь-



ко интеллектуальное и эмоциональное принятие своих талантов, способностей или собственных достижений. Более важным является то, что основная функция самооценки представляет личное согласие человека с самим собой. Определенный уровень самооценки непосредственно влияет на успешность человека, его поведение, способность к самореализации в личной, производственной и общественной жизни. Это своеобразный регулятор поступков, фундамент системы взаимоотношений, индикатор качества жизни. Особое значение формирование позитивной самооценки личности приобретает в подростковом возрасте, на рубеже перехода «из детства во взрослость», когда она выступает как условие дальнейшей положительной жизнедеятельности и взаимодействия с социумом. Таким образом, формирование самооценки, повышение ее уровня на различных этапах жизнедеятельности является важным регулятором поведения и деятельности подростка.

Анализируя данную проблему, ученые в области психологии и педагогики по-разному интерпретируют термин «самооценка». Так, Л. С. Выготский отмечал, что самооценка – это знание человеком самого себя и отношение к себе в их единстве. Самооценка включает в себя выделение человеком собственных умений, поступков, качеств, мотивов и целей поведения, их осознание и оценочное к ним отношение. Умение человека оценить свои силы и возможности, устремления, соотнести их с внешними условиями, требованиями окружающей среды, умение самостоятельно ставить перед собой ту или иную цель имеет огромное значение в формировании личности [2, с. 218]. Подобную точку зрения разделял академик А. Н. Леонтьев, считая, что самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она выступает у индивида как мотив и побуждает его соответствовать уровню ожиданий и требований окружающих, и уровню собственных притязаний [5, с. 63]. Соглашаясь с подобными взглядами, Л. Д. Столяренко считал, что благодаря включению самооценки в структуру мотивации дея-

тельности личность постоянно соотносит свои возможности, психические ресурсы с целями и средствами деятельности [10, с. 87].

Подчеркивая личностно-индивидуальную суть данного феномена, И. С. Кон отмечал, что самооценка служит средством психологической защиты. Желание иметь положительный образ «Я» побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. В целом адекватность самооенок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых, как утверждал И. С. Кон, по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские – чем подростковые, в чем сказываются большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний [4, с. 128–129].

Несомненно, самооценка как структурный компонент любого вида деятельности является его системным и целеобразующим элементом. Так, В. В. Столин утверждал, что самооценка существенно влияет на эффективность деятельности и на становление личности [9, с. 30]. В одних случаях самооценка проверяется путем соизмерения, выраженного в ней уровня притязаний с фактическими результатами деятельности – спортивными (музыкальными, творческими и т. д.) достижениями, отметками, данными тестирования. В других случаях самооценка сравнивается с оценкой испытуемого окружающими людьми (педагогами, друзьями, родителями), выступающими в качестве экспертов.

Обобщая мнения отечественных ученых, отметим, что самооценка – личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии личности и отражающий своеобразие ее внутреннего мира. Главные функции, выполняемые самооценкой: регуляторная – на основе которой происходит решение задач личностного выбора, защитная – обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Таким образом, в отечественной психологии самооценка рас-



смачивается как важный элемент структуры личности, позволяющий постоянно соотносить собственные мотивы, цели, возможности и способности, духовные и психические ресурсы с внешними условиями, требованиями окружающей среды, в целом, результатами жизнедеятельности.

Достаточно большое количество исследований в зарубежной психологии посвящено данной категории. Так, первопроходцем в области изучения самооценки можно назвать У. Джемса, который начал изучать этот феномен еще в 1892 году в рамках изучения самосознания. Он вывел формулу, по которой самооценка прямо пропорциональна успеху и обратно пропорциональна притязаниям, то есть потенциальным успехам, которых индивид намеревался достичь. У. Джемс выделял зависимость самооценки от характера взаимоотношений индивида с другими людьми. Его такой подход являлся идеалистическим, так как общение индивида с другими людьми рассматривалось независимо от реальной основы этого общения – практической деятельности [3, с. 47].

И далее в зарубежной психологии самооценку рассматривали в структуре «Я – концепции», которая определяется как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой». Так, Ч. Кули первым подчеркнул значение субъективно интерпретируемой обратной связи, получаемой нами от других людей как главного источника данных о собственном «Я». В своих трудах он предложил теорию «зеркального Я», утверждая, что представления индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его «Я-концепцию». «Зеркальное Я» возникает на основе символического взаимодействия индивида с разнообразными первичными группами, членом которых он является. Непосредственные отношения между членами группы предоставляют индивиду обратную связь [6, с. 82]. Разделяя такую же точку зрения, Д. Т. Мид отмечал, что через усвоение культуры человек способен предсказывать как поведение другого человека, так и то, как этот

другой человек показывает наше собственное поведение. Он полагал, что самоопределение человека как носителя той или иной роли осуществляется путем осознания и принятия тех представлений, которые существуют у других людей относительно этого человека [10]. Принимая эти позиции, Т. Шибутани подчеркивал, что «адекватность самооценки и самоуважение зависит от воспитания в раннем детстве. Если ребенка воспринимают как собственность, у него появляется чувство малоценности. Влияет отсутствие эмоциональной, теплой атмосферы в семье, преобладание жестких мер воздействия, авторитарность и деспотичность родителей и многое другое. Низкое самоуважение требует больших затрат энергии на психологическую защиту. У таких детей часто формируется психология самобичевания, постоянный психологический дискомфорт, комплексы (но они могут изживаться): обычно присутствует застенчивость, боязнь ошибок, сильный самоконтроль, отсутствие спонтанности» [12, с. 41–43]

Таким образом, в зарубежной психологии понятие «самооценка» имеет глубинный смысл, который отражает самооценку как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, то есть максимальной уравновешенности личности с окружающей его социальной средой. При этом сама социальная среда понимается ими как враждебная человеку среда. Ограничение роли самооценки только приспособительной функцией отрицает активность личности и функцию самооценки как одного из механизмов, реализующих эту активность.

Подчеркнем, что изучению феномена самооценки в отечественной и зарубежной психологии посвящено немало исследований. Характерно, что все представленные точки зрения психологов в данной области знаний имеют общую важную черту – самооценка в жизнедеятельности личности состоит в том, что она выступает в качестве внутренних условий саморегуляции поведения и деятельности подростка. По мнению ученых, самооценка в значительной степени определяет социальную



адаптацию личности. Человек может оценивать себя адекватно и неадекватно, то есть самооценка может быть высокой и низкой. Она может различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности. Верная самооценка дает личности нравственное удовлетворение и поддерживает ее человеческое достоинство. Неуравновешенность, чрезвычайная чувствительность к оценке, неадекватная самооценка и ее колебания: чувство самоуверенности и, наоборот, сомнение в своих силах, чувство неуверенности, подавленности или робости – все это симптомы, за которыми лежит ориентация на себя как основное условие решения задач, которые ставит перед индивидумом деятельность.

Большинство ученых – социологов, психологов, педагогов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. А. Реан) – отмечают, что подростковый возраст является критическим для формирования самооценки. Это обусловлено неоднозначностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе. Особенности развития личности в этот период во многом определяют и последующий жизненный путь. В подростковом возрасте наиболее четко проступают все особенности психической сферы ребенка и проявляются результаты воздействия социальной среды. Психологи (Н. Д. Левитов, В. И. Абраменко, А. В. Петровский, Х. Ремшмидт) считают, что самооценка является ведущим компонентом структуры самосознания у подростка. Это обуславливает развитие в его сознании совершенно новых психологических образований – рефлексии на себя, на общество, на природу. Под влиянием комплексных психологических и ситуационных факторов происходит качественная перестройка или «закрепление» ранее сложившихся критериев оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе.

Таким образом, своеобразие самооценки в подростковом возрасте определяется тем, что именно в этот период происходит активное становление самосознания личности, сопровождаемое рядом психолого-социальных про-

тиворечий: с одной стороны, подросток воспринимает себя как исключительную личность, ставит себя выше других людей, с другой стороны, сомневается в себе, но старается не допускать в сознание эти сомнения. Важной чертой самооценки подростка является то, что выработанная им ранее система оценочных суждений в свою сторону, и в сторону «других», сложившееся эмоционально-оценочное отношение к собственному «Я» начинает подвергаться влиянию оценочных суждений сверстников, выступающих на данном возрастном этапе референтной группой. Создающееся внутриличностное противоречие в оценке себя и других, интересах, ценностях имеет свое проявление в поведении.

Проблема развития позитивной самооценки у подростков с инвалидностью является актуальной на протяжении длительного времени. Основная идея, изложенная в многочисленных научных трудах, – необходимость создать подростку необходимую «социальную ситуацию развития», «мотивационное» поле учебной деятельности, среду общения и систему отношений, адаптировать подростков с инвалидностью к современным условиям жизни, сформировать чувство коллективизма и умение жить и работать в коллективе, воспитать самостоятельность, инициативу, развить творческие способности, организовать плодотворный и интересный досуг. Как отмечается в исследованиях, подростковый период характеризуется активным развитием собственных мотивов, интересов, потребностей, личностных качеств, свободы выбора видов деятельности, своего внутреннего «Я», поиска самого себя и формированием у каждого подростка представлений о себе, об окружающем мире и природе (И. С. Кон). Отмечается, что большие изменения в этот период взросления происходят во всех областях жизнедеятельности подростка. И не случайно этот возраст называют «переходным» от детства к зрелости, отмечая, что путь к зрелости для подростка только начинается, и он богат многими драматическими переживаниями и кризисами. В это время складываются, оформляются устойчивые фор-



мы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психологическое здоровье, общественную и личную зрелость. Как отмечает Л. Ф. Анн, основными задачами и условиями развития самооценки у подростков являются:

- формирование нового уровня мышления, логической памяти, устойчивого внимания;
- формирование широкого спектра способностей и интересов, определение круга устойчивых интересов;
- формирование интереса к другому человеку как к личности;
- развитие интереса к себе, стремления разобратся в своих способностях, поступках, формировании первичных навыков самоанализа;
- развитие и укрепление чувства взрослости, формирования адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;
- развитие чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки;
- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания;
- развитие моральных качеств, форм сочувствия и сопереживания другим людям;
- формирование представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом и половым созреванием [1, с. 19–24].

В связи с вышесказанным в психологической науке выделяются основные направления работы по развитию позитивной самооценки у подростков с инвалидностью:

- формирование интереса к себе как личности и индивидуальности, развитие позитивной самооценки;
- развитие чувства взрослости и идентификации себя как личности и индивидуальности;
- развитие мотивов, интересов, потребностей и возможностей;
- развитие различных видов общения;
- развитие воли, внимания, воображения.

Главное в практической деятельности с подростками с инвалидностью – дать возмож-

ность проявить себя в определенном виде деятельности, способствовать реализации их физических и интеллектуальных возможностей.

Также работа направлена на развитие эмоционального контакта и взаимодействия подростка с взрослыми и социальной средой, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, а это, в свою очередь, повышает общую социальную адаптацию подростка, что является самым важным в работе психолога, дефектолога и других специалистов, работающих с подростками с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, сутью практики по развитию позитивной самооценки у подростков с инвалидностью является осознание личностью своей ценности, места и роли в окружающем мире.

На основе поставленных целей и задач представляется возможным определить основные структурные блоки деятельности практического психолога, содержание которых направлено на развитие позитивной самооценки у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Кратко раскроем содержание основных блоков практической работы.

Одним из важных блоков коррекционно-развивающей работы с подростками с ОВЗ является *арт-терапия*, предполагающая творческое самовыражение субъекта деятельности. К ней относятся такие виды работы: игра на музыкальном инструменте, сольное пение, вышивание, выжигание по дереву, лепка из глины, рисование, вязание, рисование жидкими красками, рисование по воде и по песку. Выполнение различных интеллектуальных и практических действий при реализации обозначенных видов деятельности направлено на следующие функциональные стороны коррекционной работы:

- создание атмосферы индивидуально-творческой заинтересованности, внимания, взаимного доверия и поддержки;
- опору на имеющиеся у подростка физические и интеллектуальные возможности общения, учебной деятельности, его предыдущий личностный опыт, интересы, потребности и возможности;



– поощрение подростка, поскольку старшие школьники нуждаются в похвале, даже если у них не получилось что-либо сделать, так как похвала улучшает их эмоциональную сторону и дает им возможность дальше активно участвовать в занятиях или коллективных творческих делах;

– изменение объема и напряженности занятий, отсутствие жесткого плана выполнения учебной или общественной работы;

– создание психолого-педагогических условий для преодоления трудностей или выполнения сложных учебных задач.

При проведении учебных занятий и общественно-массовых мероприятий практикующему психологу необходимо учитывать некоторые негативные моменты, отражающиеся в структуре личности подростка с ограниченными возможностями здоровья:

а) в эмоциональной сфере наблюдается медлительность, инертность, погруженность подростка в себя или расторможенность, эмоциональная неустойчивость, импульсивность;

б) в волевой сфере у подростка ситуативно наблюдается невозможность личного выбора, принятия правильного решения;

в) в общении присуща затрудненность в коммуникации с незнакомыми людьми, старшими по возрасту, страхи, навязчивость при взаимодействии со сверстниками;

г) в познавательной деятельности наблюдаются некоторые нарушения внимания, сложности во время сосредоточения на материальных и художественных объектах, переключение внимания с одного объекта на другой. Присутствует нарушение памяти, пространственных представлений, способов мышления: анализа, синтеза, обобщения, сравнения, систематизации, классификации, активного восприятия, абстрактных представлений;

д) в моторике наблюдается нарушение крупной и мелкой моторики: нарушение координации движения, нарушение взаимодействия рук, пальцев.

В связи с этим процессом и результатом проведения психолого-коррекционной работы по развитию позитивной самооценки у под-

ростков с ОВЗ на основе использования арт-терапии возможны следующие изменения:

– улучшается эмоциональный фон, снижаются фобии (страхи), агрессия;

– повышается уровень различных видов памяти и внимания;

– обогащается внутренний (духовно-нравственный) мир подростка, повышается его творческая активность;

– развивается моторика рук, координация речи и практических действий.

Таким образом, применение арт-терапии как коррекционно-развивающего средства позволяет заинтересовать подростка с ОВЗ в общении, взаимодействии в творческих видах деятельности. При учете его индивидуальных возможностей и поощрений «открываются» потенциальные возможности подростка, мобилизуются его скрытые творческие резервы в целом. В процессе выполнения коллективных творческих дел подростки с ОВЗ приобретают корпоративный опыт деятельности, в ходе которой происходит координация результатов с поставленными ранее целями и задачами. Происходит осмысление собственной значимости, места и роли в производственном процессе, в конечном счете, развивается адекватная самооценка подростка как субъекта деятельности.

Второй – информационный – блок коррекционно-развивающей работы с подростками с ОВЗ включает беседы, групповые тематические дискуссии, ролевые игры (игровую терапию), психологическое консультирование.

По своей сути беседа направлена на получение и непосредственную корректировку информации в процессе вербального взаимодействия, средство воздействия на эмоциональность и способ проникновения во внутренний мир личности, который позволяет осознавать и понимать смысл проблем. Участие в беседах позволяет подростку занимать позицию равноправного субъекта, который в зависимости от ситуации задает вопросы или отвечает на них. Проблемные вопросы, как правило, направлены на осознание подростком своей значимости, право быть равноправным «партнером» в решении важной проблемы.



Участие подростка с ОВЗ в групповой тематической дискуссии позволяет «выравнивать» свои позиции в соответствии с услышанными точками зрения, поднимая уровень своей самооценки как в собственных глазах, так и в глазах участников общения. Даже в ситуации, когда острый характер дискуссии и заявляемая проблема касается жизненных принципов и личных переживаний участников и стороны не достигли единодушия, для подростка это является «школой» самосознания и самооценки. Такая дискуссия может подвигнуть подростка задуматься, изменить или пересмотреть свои установки, поскольку у подростков эти споры проходят более активно, чем у взрослых, но к изменениям они относятся проще. И, как правило, результатом групповой дискуссии является осмысление сходства и различия позиций участников, в конечном счете, формируется самооценка подростком собственной позиции.

Участие подростка в ролевых играх предоставляет возможность:

- показать существующие стереотипы реагирования участников в тех или иных ситуациях и условиях;
- разработать и использовать новые стратегии собственного поведения;
- отработать, пережить свои внутренние противоречия, опасения и проблемы.

Участие в ролевых играх – это большие возможности подростка с ОВЗ оценить формат и содержание эпизодов, целенаправленно спланированных или имеющих произвольный характер, отражающих модели жизненных ситуаций. В контексте исследуемой проблемы участие подростков с ОВЗ в ролевых играх бывает двух типов: а) на этапе актуализации личной проблемы; б) на этапе отработки умений, навыков, способов действий, направленных на решение актуальной проблемы. Для подростка с ОВЗ ролевая игра – это хорошая возможность приобретать опыт обдумывания вариантов собственного поведения. В ходе игры подросток осваивает навыки принятия ответственных и безопасных жизненных решений. В ролевой игре он как бы проживает роль какого-нибудь персонажа, а не свою собствен-

ную. Это помогает подростку с ОВЗ свободно экспериментировать и не бояться, что его поведение будет вызывать неодобрение присутствующих людей.

Ролевые игры (игровая терапия) как метод психотерапевтического воздействия на подростков с использованием игровых средств в современной психокоррекции используется в социально-психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывании различных ситуаций и др. Ролевые игры с участием подростков с ОВЗ способствуют созданию близких отношений между участниками группы, снимают напряженность, страх, тревогу, перед окружающими, повышают самооценку, позволяют проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Таким образом, групповая игротерапия представляет коррекционно-развивающее средство, которое позволяет подросткам с ОВЗ естественным образом взаимодействовать друг с другом, приобретать новые знания не только о себе, но и о других. Групповая игротерапия призвана помочь подростку с ОВЗ осознать свое реальное «Я», повысить его самооценку и развить потенциальные возможности в учебе и общественной жизни, отрегулировать внутренние конфликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить беспокойство и чувство вины.

В ходе коррекционной работы с подростками с ОВЗ по формированию самооценки активно используется психологическое консультирование – специальная деятельность по оказанию помощи подростку, родителям, учителям в проблемных ситуациях. Суть консультирования состоит в специальной организации процесса общения и взаимодействия, помогающей подростку актуализировать его резервные и ресурсные возможности, обеспечивающие успешный поиск возможностей выхода из проблемной ситуации. Консультирование сосредоточено на ситуации и личностных ресурсах; в отличие от обучения и советов – не на информации и рекомендациях, а на помощи в



самостоятельном принятии ответственного решения. Вместе с тем психологическое консультирование представляет собой пограничную между ними область, использующую возможности терапии и обучения. Методические подходы к консультированию различны, но в любом случае практический психолог работает не с фактами объективной жизни, а с фактами эмоциональных переживаний.

Третий – интеллектуальный – блок коррекционно-развивающей работы с подростками с ОВЗ включает формирование у подростков с ОВЗ системы обобщенных приемов мыслительной деятельности: анализ, синтез, обобщение, сравнение, систематизацию и классификацию, играющие огромную роль в планировании и организации индивидуально-творческой деятельности на протяжении жизнедеятельности и влияющие на развитие различных сторон самооценки. Приемы умственной деятельности являются основой для развития интеллектуальной сферы подростков с ОВЗ, позволяющей оперировать системой действий в процессе теоретической и практической деятельности (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Также одним из важных блоков коррекционно-развивающей работы с подростками с ОВЗ является музыкотерапия, предполагающая творческое самовыражение личности. Отдельным видом психологической помощи может быть специально организованная работа с использованием музыкальных произведений и инструментов. Практический психолог должен подобрать ряд произведений для прослушивания. Хорошо зарекомендовали себя в этом плане произведения И. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Л. Листа, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, С. Рахманинова, П. Чайковского и некоторые виды духовной музыки. Предполагаемый вид работы направлен на организацию восприятия и слушания музыки. Продолжительность времени использования музыкального произведения (от 3–5 минут до 1–1,5 часов) позволяет подростку с ОВЗ воспринимать различные средства музыкального искусства, испытывать разного рода переживания, прислушиваться к своим чувствам, эмоциональному состоянию внутреннего равновесия, ра-

дости, снятия напряжения. Использование музыкотерапии в работе способствует созданию условий для самовыражения подростка с ОВЗ, умению реагировать на собственные эмоциональные состояния и чувства [8, с. 381–385].

Еще одним блоком коррекционно-развивающей работы является психодрама. Подростки с ОВЗ принимают активное участие в обсуждении сценария спектакля, «проигрывая» конфликтные и значимые для них роли и ситуации, предлагая другим как бы со стороны посмотреть на конфликт, заложенный в сюжете, и увидеть себя в нем. С подростками с ОВЗ, проявляющими тревогу, страх, пережившими стресс, различного вида травмы, наибольший эффект дает применение метода био-драмы. Суть его в том, что подростки готовят представление, но все действующие лица в нем – звери. Хорошим приемом является использование зеркала: подросток рассказывает о себе другим, глядя на себя в зеркало [11, с. 190].

Таким образом, в процессе работы по развитию позитивной самооценки у подростков с инвалидностью практический психолог может использовать различные стратегии работы как с самим ребенком, так и его ближайшим окружением, осуществляя психодиагностическую, психопрофилактическую, психокоррекционную деятельность, используя такие формы работы, как арт-терапия, музыкотерапия, психодрама, анализ, синтез, обобщение, сравнение, систематизация и классификация, беседы, групповые тематические дискуссии, ролевые игры (игровую терапию). В процессе реализации перечисленных форм психокоррекции у подростков с ОВЗ не только укрепляется уверенность в себе, но и развивается позитивная самооценка, связанная с представлениями о себе, вырабатываются конструктивные способы поведения в трудных для подростка ситуациях, приемы действий, позволяющие справиться с излишним волнением, тревогой, а также система действий в процессе теоретической и практической деятельности, знания в области планирования и организации индивидуально-творческой деятельности на протяжении жизнедеятельности.



Выводы. В рамках подросткового возраста важным и необходимым является создание условий и оказание поддержки полноценному психическому и личностному развитию личности. Основная задача – психологическая коррекция отклонений в психическом развитии подростка с ОВЗ (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных социально-психологических и педагогических условий для развития полноценного творческого потенциала личности каждого человека.

Одним из важных элементов развития личности подростка с ограниченными возможностями здоровья является самооценка – личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности как автономная характеристика подростка с ОВЗ, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии личности и отражающий своеобразие ее внутреннего мира. Самооценка подростка формируется в процессе деятельности и межличностного взаимодействия, получения обратной связи от окружения.

Самооценка связана с одной из центральных потребностей подростка с ОВЗ – потребностью в самоутверждении, которое определяется отношением ее действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит – уровню притязаний. В своей жизнедеятельности подросток с ОВЗ обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации.

На основе контент-анализа психолого-педагогической литературы сделан вывод о том, что на развитие позитивной самооценки у подростков с инвалидностью можно повлиять, организовав выполнение оптимальных условий для ее развития, таких как общение с окружающими и собственная деятельность ребенка. Оказание профессионального воздействия на внутренний мир подростка представляет для практического психолога главный момент в

решении вопроса психологической коррекции. Учитывая, что подростковый возраст – завершающий этап первичной социализации, необходимо проанализировать, какими качествами человек обладает, переходя на следующую ступень развития. Рассматривая ребенка с низкой самооценкой, мы отмечаем наличие негативных личностных качеств, таких как низкий уровень общительности, развитый комплекс неполноценности, замкнутость, которые будут снижать значимость становления новообразований подросткового возраста и затормаживать развитие личности в юношеском возрасте. Следовательно, необходимо организовать деятельность таких детей таким образом, чтобы с помощью психологического воздействия у подростков сформировались адекватная личностная направленность, способы взаимодействия с социумом и самим собой. Именно в подростковом возрасте еще есть возможность провести успешную коррекцию самооценки, в отличие от взрослого возраста, когда скорректировать самооценку будет уже намного сложнее.

Учитывая негативное влияние низкой самооценки на уровень коммуникативных способностей и на адекватное отношение к собственным возможностям, можно говорить о недостаточности естественного процесса организации условий повышения низкой самооценки подростков. Следовательно, формирование самооценки у подростков с ограниченными возможностями здоровья, повышение ее уровня на различных этапах жизнедеятельности является важным регулятором поведения и деятельности подростка.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются основные понятия «самооценка», «позитивная самооценка подростков с ограниченными возможностями здоровья». Раскрываются основные положения теории самооценки в философских, психологических и педагогических науках. Анализируются коррекционно-образовательные технологии, направленные на развитие позитивной самооценки детей школьного возраста с ОВЗ и лиц с инвалидностью.



Ключевые слова: самооценка, позитивная самооценка, психология подростка, дети с ограниченными возможностями, лица с инвалидностью, коррекция самооценки у подростков.

SUMMARY

The basic concepts of “self-esteem”, “positive self-esteem of adolescents with disabilities” are considered. The main provisions of the theory of self-esteem in the philosophical, psychological and pedagogical sciences are revealed. Correctional and educational technologies aimed at developing a positive self-esteem of school-age children with disabilities and persons with disabilities are analyzed.

Key words: self-esteem, positive self-esteem, adolescent psychology, children with disabilities, persons with disabilities, correction of self-esteem in adolescents.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
2. Выготский Л. С. Психология подростка. – М.: Учпедгиз, 1931. – 446 с.
3. Джемс У. Научные основы психологии. – СПб.: С.-Петербург. электропечатная типография, 1902. – 370 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 335 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108–117.
7. Олийных Л. Как помочь школьнику повысить самооценку // Воспитание школьников. – 2007 – № 1. – С. 29–30.
8. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2008. – 693 с.
9. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Просвещение, 1983. – 284 с.
10. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебное пособие. – М.: Проспект, 2012. – 458 с.

11. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. – М.: Наука, 1998. – С. 180–195.

12. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 538 с.



В. Э. Болдырева

УДК 376.3

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Речь – особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку, важное средство связи между ребенком и окружающим миром. Речевая деятельность является одной из важнейших функций человека, в процессе которой формируются высшие психические формы познавательной деятельности, способность к понятийному мышлению, осознание, планирование и регуляция поведения.

В наши дни увеличивается число детей, имеющих те или иные недостатки речевого развития, прямо или косвенно влияющие на формирование личности ребенка, его дальнейшее обучение и жизнь в социуме.

Вопросы развития речи изучались в разных аспектах Н. С. Жуковой, Т. В. Тумановой, Г. А. Волковой, В. П. Глуховым, Т. Б. Филитовой Т. А. Ткаченко и другими учеными, которые отмечают, что речевые проблемы у



детей чаще всего характеризуются нарушениями в развитии фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, которые проявляются в неправильном звукопроизношении, недоразвитии фонематических процессов, несформированности лексического запаса, расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, трудностях актуализации словаря и усвоения тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, в нарушении морфологических и синтаксических обобщений.

В логопедической практике накоплено достаточное количество методик, научных трудов, статей по коррекции речевых нарушений у дошкольников. Происходит активный рост новых развивающих технологий, многие из которых успешно используются в коррекционной работе по развитию лексико-грамматических категорий.

Особую роль в формировании речи дошкольников с общим недоразвитием речи, и в частности, лексико-грамматического строя, отводят использованию метода моделирования, позволяющего облегчить усвоение лексического запаса и формирование алгоритма грамматического оформления высказывания. Одним из видов моделирования выступает дидактический синквейн – инновационная игровая технология, которая относительно недавно стала использоваться в образовательном процессе и коррекционной работе. Это творческая деятельность детей по составлению мини-стихотворения из пяти нерифмованных строк по определенным правилам.

Инновационность данной технологии состоит в создании условий для развития личности, способной критически мыслить, т. е. исключать лишнее и выделять главное, обобщать, классифицировать. Эффективность использования синквейна заключается в быстром получении результата и закреплении его, облегчении процесса усвоения понятий и их содержания, расширении и актуализации словарного запаса, обучении выражать свои мысли, подбирать нужные слова. Этому мнению придерживаются

в своих работах Т. И. Букаева, Н. Д. Душка, Г. Н. Кобякова, Ю. И. Павлова, Т. А. Снеговская и другие специалисты-практики.

Однако возможности дидактического синквейна в работе по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи с учетом программных требований логопедического воздействия в специальной литературе описаны недостаточно.

Цель статьи – теоретически и экспериментально обосновать содержание работы по развитию лексических компонентов и грамматических средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием инновационной игровой технологии дидактический синквейн на логопедических занятиях в соответствии с требованиями программы обучения детей с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала. Речевая функция – одна из важнейших функций человека. Хорошо развитая речь способствует развитию навыков общения со сверстниками, развивает возможность совместной деятельности, что имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности ребенка.

В настоящее время отмечается увеличение числа детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения разной степени тяжести. Особенно часто встречаются дети с общим недоразвитием речи. Являясь разработчиком теории общего недоразвития речи, Р. Е. Левина указывала на несформированность лексико-грамматического строя речи у данной категории детей, как один из основных критериев нарушения.

Дошкольники с проблемами речевого развития чаще всего используют при общении существительные и глаголы, причем их предметный и глагольный словарный запас ограничен и неточен. Дети не знают значения многих слов, даже часто встречающихся в речи. Они заменяют слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово, испытывают трудности в подборе слов-антонимов и особенно слов-синонимов. В самостоятельной речи ча-



ще всего употребляют качественные прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки. У данной категории детей чаще всего проявляется недостаточная сформированность грамматических средств языка, нарушен порядок слов в предложении или их пропуск, что связано, чаще всего, с неполноценностью грамматического программирования. Присутствуют замены или пропуски в употреблении предлогов, ошибки в предложно-падежном управлении, что приводит к затруднениям в образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок, отмечаются нарушения в согласовании существительных с глаголами и прилагательными.

Традиционная практика логопедического воздействия, применяя коррекционные методики по устранению речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи, опирается на научные исследования Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастоковой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной и других специалистов-дефектологов.

При этом на современном этапе педагогической науки происходит активный рост новых образовательных технологий, многие из которых можно успешно использовать в логопедической работе по развитию связной речи, и в частности, лексико-грамматических компонентов речевой системы у детей разного возраста и различных речевых способностей.

Одной из эффективных инновационных технологий, позволяющей стимулировать речевую активность ребенка в игре, является работа над созданием нерифмованного стихотворения, синквейна. Синквейн в переводе с французского определяется как «стихотворение из пяти строк».

Существуют два вида синквейна: классический и более современный вариант – дидактический синквейн, который применяется в образовательных целях как игровой методический прием, при котором дети в активной форме по предложенным правилам работают над составлением нерифмованного мини-стихотворения стихотворения из пяти строк, основанном на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки.

Особенность данной технологии состоит в создании игровых условий для речевого развития ребенка; ее использование на занятиях позволяет облегчить процесс усвоения понятий и их содержания, провести эффективную работу по расширению и актуализации словарного запаса, помогает правильно выражать свои мысли, подбирать нужные слова, помогает научиться анализировать и обобщать речевой материал, закреплять полученный результат.

Для подтверждения эффективности использования дидактического синквейна в коррекционной работе по развитию лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников было проведено исследование на базе ГБДОУ города Севастополя, в котором приняли участие две группы (экспериментальная и контрольная) детей старшего дошкольного возраста (по 24 человека в каждой) с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи третьего уровня (первый год обучения). Исследование исходного уровня сформированности лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы провели по диагностическим заданиям на основе исследований В. М. Акименко, О. Е. Грибовой, Г. В. Чиркиной и иллюстративного материала из диагностических альбомов для логопеда О. Б. Иншаковой и Т. Б. Филичево. Данные методики наиболее точно позволяют исследовать уровень развития лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня по основным компонентам речевой системы (лексический и грамматический), определенным на основании анализа специальной и психолого-педагогической литературы. Выделенные компоненты исследования и подобранный в соответствии с ними диагностический инструментарий дал возможность охарактеризовать четыре уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста: высокий, достаточный, средний и низкий.

Уровень развития лексического компонента определялся наличием необходимого объема



ма активного и пассивного словарного запаса у детей, соответствующего их возрасту. Уровень сформированности грамматического компонента основывался на морфологических и словообразовательных умениях детей, их возможности правильно конструировать предложения, наличием языковой компетенции.

Полученные результаты исследования констатирующего эксперимента подтверждают данные специалистов-практиков о несоответствии нормативным показателям объема словарного запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в исследуемых группах. Так, у 10 детей (42 %) экспериментальной и 8 человек (33 %) контрольной группы выявлен низкий уровень развития активного и пассивного словарного запаса. В лексиконе детей отсутствовало большое количество слов-предметов (нет названий многих животных, профессий, инструментов, частей предметов). Некоторые слова употреблялись не по назначению, заменялись путем объединения несколько единиц в одно родовое понятие. Дети испытывали трудности, подбирая антонимы, слова обобщенного, отвлеченного значения. Некоторые понятия использовались в излишне широком значении, в других случаях – в слишком узком. Ограничен глагольный словарь дошкольников. Часто употреблялись слова-действия несвойственные данным предметам или их вербальные замены. У 50 % дошкольников обеих групп (по 12 человек соответственно) диагностирован средний уровень развития словарного запаса. При обследовании предметной лексики у детей отмечается снижение объема пассивного словаря относительно активного. Они испытывали затруднения при актуализации незначительного количества слов, не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Особую трудность вызывали задания на определение наречий, подбор определений к предметам и слов-антонимов. Вместо антонимов часто использовались слова семантически близкие, наблюдалось смешение слов на основе сходства. Достаточный уровень развития словарного запаса выявлен у 2 детей (8 %) экспериментальной и 4 чело-

век (17 %) контрольной группы. Активный и пассивный словарный запас детей соответствует усредненной возрастной норме, но актуализация слов у них происходила недостаточно быстро. Дети допускали единичные ошибки в разных заданиях, но старались исправить их самостоятельно. Высокий уровень развития словарного запаса у детей данной категории отсутствует.

Результаты исследования уровней развития грамматического строя речи показали, что низкий уровень выявлен у 14 дошкольников (58 %) экспериментальной и 12 детей (50 %) контрольной групп. Особые затруднения дети испытывали в умении конструировать предложения. В их ответах отмечались многочисленные нарушения структуры предложений, замены слов, нарушения их порядка, искажение смысла. У испытуемых были недостаточно сформированы навыки словообразования и словоизменения, не усвоены предложнопадежные формы существительных. Дети не образовывали сравнительную степень прилагательных, с трудом согласовывали прилагательные с существительными в роде, числе и падеже. Все задания выполнялись только после повторного воспроизведения. Средний уровень развития грамматического критерия определен у 10 (42 %) человек экспериментальной и 12 дошкольников (50 %) контрольной групп. В большинстве предложений дети допускали пропуски отдельных слов, искажая его смысл. В их ответах присутствовало частичное понимание предложно-падежных конструкций, недостаточно сформированы навыки словообразования и словоизменения. Умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже находятся в стадии формирования. Допущенные ошибки дети исправляли самостоятельно, но только после уточняющих вопросов или повторного воспроизведения задания. Достаточному и высокому уровню развития грамматических компонентов речи ответы детей обеих групп не соответствовали выделенным показателям (рис. 1).

В силу особенностей речевого развития данной категории детей, нарушенные компо-

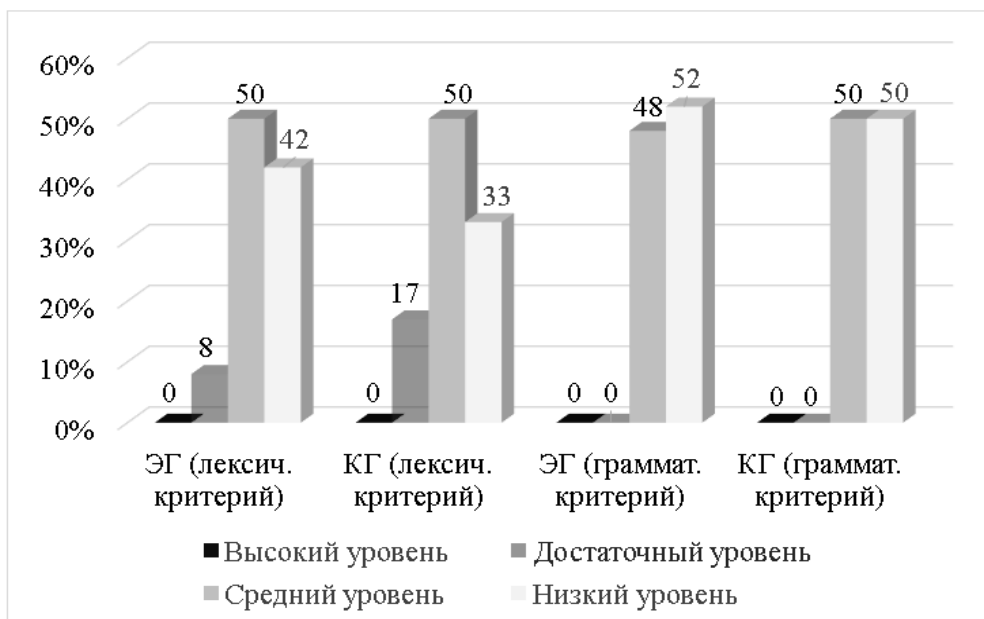


Рис. 1. Исходные уровни развития лексических и грамматических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах

ненты лексико-грамматической стороны речи у них, по мнению специалистов, самостоятельно не развиваются, а нуждаются в планомерной и целенаправленной работе над их формированием. Используя инновационную игровую технологию дидактический синквейн, нами были проведены логопедические занятия в экспериментальной группе в течение 2022/2023 учебного года по развитию лексических и грамматических компонентов в речи детей.

Темы-задания для составления синквейна были выбраны с учетом лексических тем, соответствующих Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под. ред. проф. Л. В. Лопатиной), по которой занимаются дети с учетом календарно-тематического планирования группы. Основным содержанием программы является «расширение пассивного словаря, развитие импрессивной речи в процессе восприятия и дифференциации грамматических форм словоизменения и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций» [12, с. 222].

Автором используемой нами образовательной технологии В. М. Акименко [2] предложена педагогическая система работы над синквейном, предполагающая наличие правила-алгоритма, используя которое проводится активная творческая деятельность детей по созданию нерифмованного мини-стихотворения из пяти строк:

1 строка – одно ключевое слово (существительное или местоимение) – название, заголовок, тема, определяющие содержание (название предмета, произведения, имя героя и т. д.);

2 строка – два слова (прилагательные или причастия) – описание признаков предмета или его свойства, раскрывающие тему синквейна;

3 строка – три слова (глаголы или деепричастия). Действия предмета, относящиеся к теме;

4 строка – предложение. Фраза, показывающая отношение автора к теме

5 строчка – одно слово (существительное) – обобщение темы (слово-резюме, которое раскрывает суть предмета или объекта.

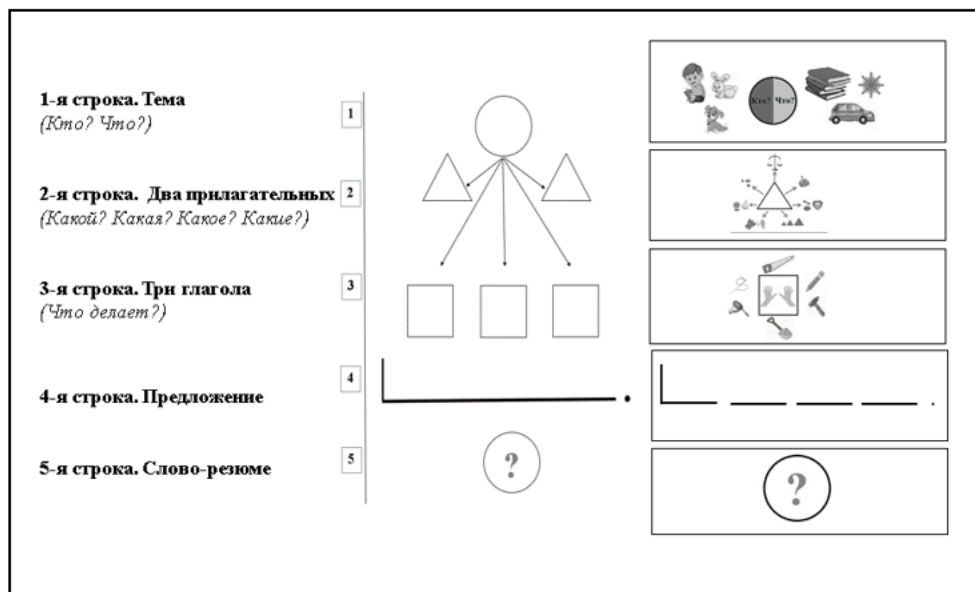


Рис. 2. Алгоритм и мини-схема (подсказка) для работы над составлением дидактического синквейна

Учитывая, что у дошкольников ведущая деятельность игровая, процесс составления синквейна мы организовывали в игре. Для этого детям предлагалась схема синквейна, на которой с помощью условных обозначений (круг, треугольник, квадрат) показаны части речи, входящие в предложение: слово-предмет – круг, слово-признак – треугольник, слово-действие – квадрат). Одной прямой линией мы обозначили предложение как законченную мысль.

Учитывая психофизиологические особенности детей с общим недоразвитием речи и особенно то, что им трудно работать без наглядной опоры, мы разработали мини-схемы (подсказки), которые позволяли детям более наглядно представлять основные части речи по функциональным задачам, запоминать их символы и графические схемы, чтобы в дальнейшем использовать при составлении синквейна.

В каждой схеме имелись отличительные особенности, которые мы показали с помощью рисунков. Так, круг («слово-предмет») делится на два полукруга зеленого и серого цвета («живой» и «неживой» предмет). К ним подобраны

соответствующие картинки-предметы. Схема, обозначающая признак предмета (треугольник), содержит картинки-памятки с рисунками, по которым мы можем описывать предмет (основные признаки) – цвет, вкус, величина, вес, форма, запах и др. «Слово-действие» мы обозначили прямоугольником, в котором нарисованы ладошки и инструменты. Схема предложения, которая состоит из прерывистых линий, наглядно дает представление о том, что каждое слово имеет свое расположение. Кроме этого, графическая схема предложения помогала детям более конкретно ощутить границы слов и их раздельное написание. Обобщающее слово по любой лексической теме (слово-предмет) мы обозначили прозрачным кругом со знаком вопроса (рис. 2).

В работе над синквейном мы придерживались строгой последовательности. В начале на доске выставлялась картинка-предмет из лексической темы. Детям задавали вопрос, в зависимости от предмета – «Это что?» или «Это кто?». Затем подбирались слова-признаки с помощью наводящих вопросов и мини-схемы. Учитывая, что признаков может быть



Таблица 1

Результаты развития лексико-грамматических компонентов речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (экспериментальная и контрольная группы)

Уровни	Лексический компонент				Грамматический компонент			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Констат. (чел./%)	Контр. (чел./%)	Констат. (чел./%)	Контр. (чел./%)	Констат. (чел./%)	Контр. (чел./%)	Констат. (чел./%)	Контр. (чел./%)
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Достаточный	2/8	6/25	4/17	4/17	0	2/8	0	0
Средний	12/50	14/58	12/50	14/58	10/42	16/67	12/50	14/58
Низкий	10/42	4/17	8/33	6/25	14/58	6/25	12/50	10/42

больше двух, детям предлагалось выбрать наиболее характерные для этого предмета. На первых занятиях обозначали их картинками во втором ряду. Таким же образом отбирались слова-действия (сначала – вопросы, затем – отбор трех наиболее характерных для этого предмета действий), и выставление картинок в третьем ряду. Затем детям предлагали сказать, что они думают об этом предмете, их чувства или отношения к нему, по возможности используя подобранные и «записанные» картинками слова-признаки и слова-действия. После составленного предложения детям предлагалось подвести итог, обобщая лексическую тему синквейна одним словом-предметом.

Кроме традиционной работы по составлению дидактического синквейна применялись другие варианты использования данной инновационной технологии, которые были доступны детям старшего дошкольного возраста. Например, отгадывание синквейнов-загадок, составление мини-стихотворения по сюжетной картинке, по прослушанному небольшому рассказу или сказке, знакомому мультфильму, по обычной загадке, которую сначала надо отгадать, а затем, используя ее речевой материал, составить синквейн.

Различные варианты работы с дидактическим синквейном стимулировали познавательную деятельность и речевую активность детей, вызывали их творческий интерес и готовность к его составлению.

Повторная диагностика развития лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп показала эффективность проведенных логопедических занятий с использованием дидактического синквейна. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии лексического запаса и грамматической стороны речи в экспериментальной группе. Показатели уровня сформированности лексико-грамматических компонентов речевой системы у дошкольников контрольной группы увеличились незначительно.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал отсутствие высокого уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи по лексическому и грамматическому критериям у детей с общим недоразвитием речи в экспериментальной и контрольной группах. Количество дошкольников экспериментальной группы, у которых выявлен достаточный уровень сформированности активного и пассивного словарного запаса, составило 6 человека (25%), в контрольной группе – 4 человека (17%). Средний уровень развития лексической стороны речи имеют по 14 детей (58%) в экспериментальной и контрольной группах. Низкий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи по лексическому компоненту диагностировали у 4 детей (17%) экспериментальной группы и 6 человек (25%) контрольной группы.

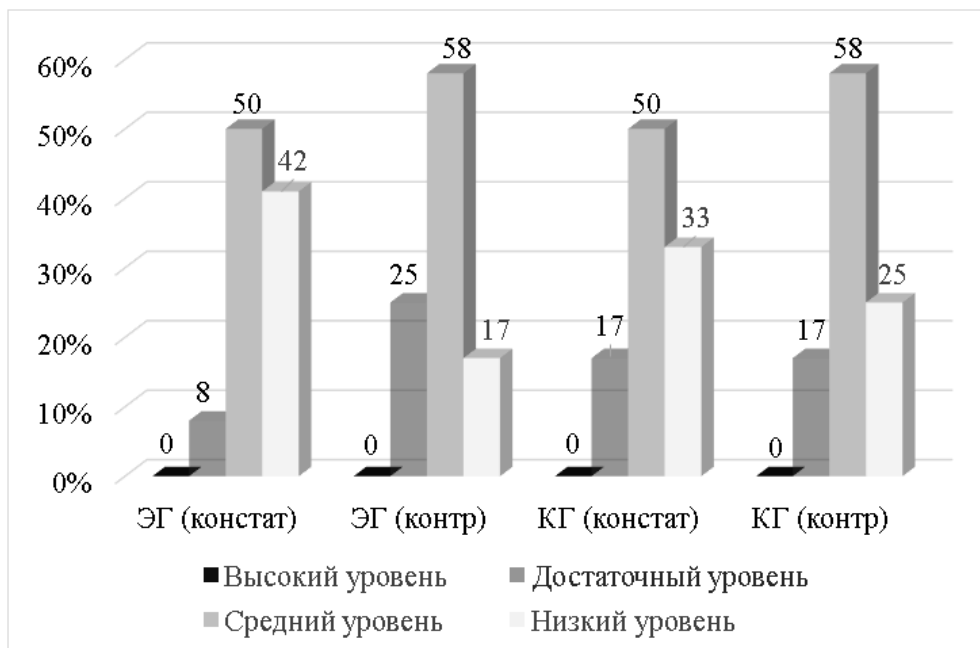


Рис. 3. Сравнительные результаты уровней развития лексического компонента у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сопоставляя исходные данные с результатами, полученными после проведенной коррекционной работы с детьми экспериментальной группы, следует отметить, что низкий уровень сформированности лексического компонента речевой системы в экспериментальной и контрольной группах снизился на 25 % и 8 % соответственно, средний уровень у детей в обеих группах увеличился на 8 %, достаточный уровень развития активного и пассивного словарного запаса в экспериментальной группе увеличился на 17 %, в контрольной группе показатели, по сравнению с первоначальными, не изменились (рис. 3).

По результатам повторного исследования уровней развития лексико-грамматического строя речи высокий уровень развития по грамматическому компоненту речевой системы у детей экспериментальной и контрольной групп выявлен не был. Достаточный уровень был диагностирован у 2 детей (8 %) экспериментальной группы. В контрольной группе дети с достаточным уровнем сформированности

грамматического компонента речи отсутствуют. Среднему уровню развития грамматических компонентов речи соответствовали ответы 16 детей (67 %) экспериментальной и 14 человек (58 %) контрольной группы. Низкий уровень развития грамматической стороны речи диагностирован у 6 дошкольников (25 %) экспериментальной и 10 человек (42 %) контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов исследования уровней развития грамматического компонента речевой системы показал, что вследствие проведенной коррекционной работы низкий уровень в экспериментальной группе снижен на 33 %, в контрольной группе – на 8 %, средний уровень в экспериментальной группе вырос на 25 %, в контрольной группе – на 8 %, достаточный уровень в экспериментальной группе детей увеличился на 8 %, в контрольной группе дети с достаточным уровнем развития грамматической стороны речи отсутствуют (рис. 4).

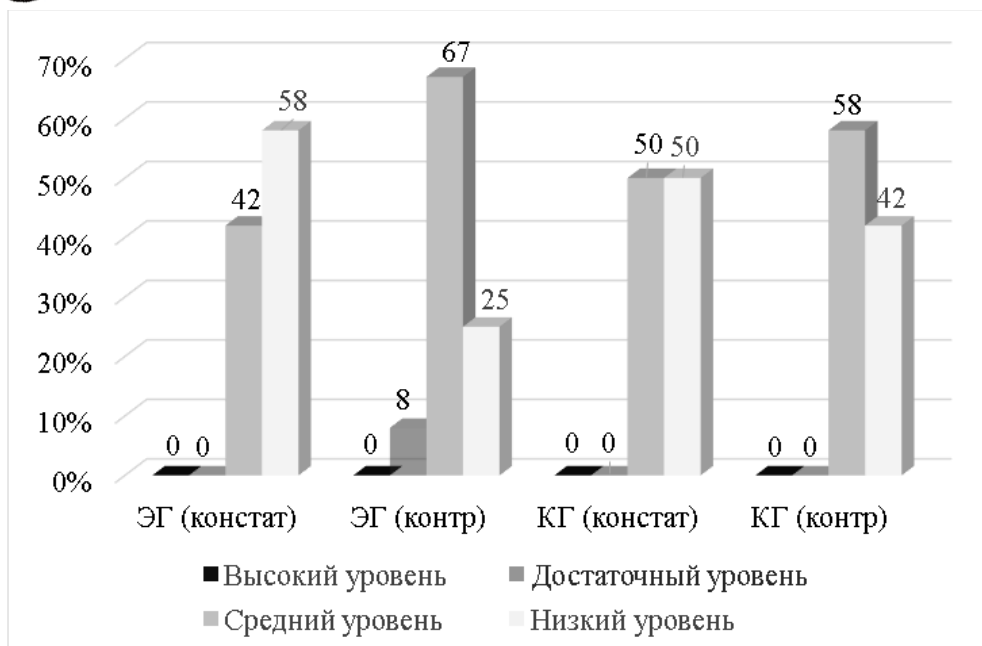


Рис. 4. Сравнительные результаты уровней развития грамматического компонента у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Следует отметить, что в результате проведенных коррекционных занятий с применением дидактического синквейна у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня экспериментальной группы значительно улучшились показатели в лексико-грамматическом оформлении высказывания с адекватным использованием лексических средств. В меньшей степени, чем у детей контрольной группы, наблюдается стереотипность грамматического оформления предложений и нарушение порядка слов в них, грамматические конструкции связной речи употребляются в виде распространенных высказываний.

Выводы. Проведенное экспериментальное исследование позволило доказать, что использование дидактического синквейна в логопедической практике способствует успешной коррекции общего недоразвития речи и всей речевой системы в целом. Развивается импрессивная речь детей, обогащается и активизируется лексическая сторона речи, закрепляются навыки словообразования, формируется и совершенствуется умение использовать в ре-

чи различные по своему составу предложения, умение описывать предметы, составлять синквейн по предметной или сюжетной картинкам, по прослушанному рассказу или сказке.

Иновационная образовательная технология по составлению нерифмованного мини-стихотворения с использованием доступных лексических и грамматических средств языка позволяет интересно и продуктивно проводить логопедические занятия, повышая мотивационную готовность ребенка к развитию всех компонентов устной речи и делая его активным, творческим участником образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность коррекции лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием инновационной игровой технологии дидактический синквейн. Приведен алгоритм и мини-схемы при работе над нерифмованным стихотворением на логопедических занятиях. Осуществлен анализ результатов, полученных в



ходе коррекционной работы над лексическим запасом и грамматическим оформлением высказывания детей с речевыми нарушениями, доказывающий эффективность использования данной инновационной технологии в развитии речи дошкольников.

Ключевые слова: дидактический синквейн, общее недоразвитие речи, лексический запас, грамматический строй речи.

SUMMARY

The article considers the possibility of correcting the lexical and grammatical side of the speech of older preschool children with general underdevelopment of speech of the third level using the innovative game technology didactic cinquain. The algorithm and mini-schemes are given when working on a non-rhymed poem in speech therapy classes. The analysis of the results obtained during the correctional work on the lexical stock and grammatical design of the utterance of children with speech disorders is carried out, proving the effectiveness of using this innovative technology in the development of speech of preschoolers.

Key words: didactic synquaine, general underdevelopment of speech, lexical stock, grammatical structure of speech.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 45 с.
2. Акименко В. М. Новые педагогические технологии: учеб.-метод. пособие. – Ростов/Д: Феникс, 2009. – 105 с.
3. Букаева Т. И. Дидактический синквейн в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Интерактивная наука. – 2016. – № 9. – С. 25–27.
4. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: АРКТИ, 2018. – 96 с.
5. Душка Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. – 2005. – № 5. – С. 14–17.
6. Жукова Н. С., Мاستюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия: основы теории и практики: пособие для развивающего обучения, осуществляемого родителями, воспитателями детских учреждений и учителями – М.: Эксмо, 2015. – 282 с.
7. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2014. – 279 с.
8. Кобякова Г. Н. Синквейн – технология в логопедической практике // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. – 2015. – № 2. – С. 53–58.
9. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
10. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 365 с.
11. Павлова Ю. И. Дидактический синквейн как средство коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С. 837–839.
12. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / под. ред. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.
13. Снеговская Т. А. Технология «синквейн» как средство развития речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) // Инновационные педагогические технологии: матер. V Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2016. – С. 26–28.
14. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2002. – 144 с.
15. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2017. – 192 с.
16. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Нищева Н. В. Комплексное обследование речевого и психомоторного развития дошкольника. Диагностический альбом (6-7 лет). – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2022. – 40 с.
17. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
18. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.



О. В. Коломийцева

УДК 371.3

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Введение. В ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подчеркивается важность создания системы комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной деятельности, предполагающей учет особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, участие родителей в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также использование в образовательной деятельности современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных технологий. Материально-техническое обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута должно соответствовать особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ [5].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Проблема включения детей с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде является актуальной, исходя из необходимости выявления и применения специальных условий для получения образования в ходе реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учетом активного развития цифровой педагогики. Указанная проблема становится все более масштабной из-за постоянного роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Постараемся исследовать обозначенную проблему путем теоретического анализа научной литературы и интерпретации результатов собственного экспериментального исследования, имеющего своей целью проверить эффективность одного из выбранных направлений работы по включению детей с ОВЗ в учебный

процесс в цифровой среде посредством вовлеченности их родителей в процесс педагогического сопровождения обучения в цифровой среде.

Изложение основного материала статьи. Значимая роль родителей в образовательном процессе отмечается многими известными учеными: психологами и педагогами (И. А. Зимняя, Ш. А. Амонашвили, Е. А. Стребелева, Е. А. Екжанова, А. Н. Коноплева и др.). Подчеркнем, что при реализации ФГОС цели деятельности образовательной организации могут быть достигнуты в случае «обеспечения конструктивного взаимодействия педагогов и родителей в воспитании детей» [4, с. 46].

Целью образовательного процесса ребенка с ОВЗ является его адаптация в социум, воспитание личности учащегося. Достижение этой цели возможно при освоении новых образовательных технологий, одними из которых являются интерактивные технологии.

Остановимся на определении интерактивных технологий для понимания применения нами цифровых инструментов в качестве методов в экспериментальном исследовании. Интерактивные технологии – это целостная система, охватывающая конкретную часть образовательного процесса, в которую «последовательно включаются игры и упражнения, формирующие личностные качества обучающихся, обеспечивающие эффективность вхождения в социум, их самореализацию в соответствии с интересами и возможностями» [4, с. 47]. Полностью разделяем точку зрения В. А. Кальней и С. Е. Шишова о том, что качество обучения зависит от готовности педагогов и обучающихся к условиям цифровизации образовательного процесса, при котором цифровая компетентность обучающихся выступает составляющей развития цифровой педагогики [3]. Не подлежит сомнению, что к этому образовательному процессу в условиях цифровизации необходимо быть готовыми и родителям детей с ОВЗ.

На партнерские отношения между участниками сопровождения ребенка: педагогами и родителями, с признанием важности интересов



партнера, с поиском и нахождением компромисса при решении вопросов, с взаимной ответственностью сторон за исполнение (и неисполнение) согласованных решений указывала в своей концепции педагогического сопровождения С. Н. Чистякова. Она же говорила об использовании в педагогическом сопровождении интерактивных форм и методов и создании единой информационной среды, считала родителей одной из основных категорий социальных партнеров [7].

Продолжая находить подтверждения важности роли родителей и их функционала в непрерывном процессе педагогического сопровождения детей с ОВЗ, в научной литературе читаем, что «при использовании индивидуальной формы работы у родителей формируются приемы коррекционно-воспитательной работы и навыки сотрудничества с ребенком» [6, с. 6]. Выделено три области, нуждающиеся в системном подходе при организации коррекционно-педагогической поддержки, оказываемой семье проблемного ребенка и ему самому: «характер взаимодействия взрослого и ребенка; предметно-развивающая среда и организация систематической и комплексной коррекционно-педагогической работы с ребенком в среде его сверстников» [1, с. 33].

Анализ теоретической литературы позволяет с уверенностью говорить о необходимости работы с родителями детей с ОВЗ для повышения их цифровой компетенции в рамках осуществления педагогического сопровождения учащегося с ОВЗ в условиях цифровой педагогики, а также об использовании интерактивных технологий в работе со всеми участниками образовательных отношений в рамках конструктивного взаимодействия [4]. Далее подробно рассмотрим непосредственно содержание работы с родителями детей с ОВЗ, проводимой в ходе нашего экспериментального исследования, в процессе включения детей с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде.

Работа по увеличению вовлеченности родителей детей с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде представляет собой непрерывный процесс сотрудничества педагога и родителей

в течение учебного года, которая планируется педагогом заранее и может корректироваться в зависимости от запросов участников педагогического процесса.

Работа по включению учащихся с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде предполагает консультирование родителей детей с ОВЗ о проблемах детей, выявленных при диагностике; обучение родителей применению интерактивных технологий (здоровьесберегающий режим, цифровая гигиена, технология мышечного расслабления в процессе работы в цифровой среде, отбор интерактивного материала на основании особенностей ребенка с ОВЗ и применение отобранного интерактивного материала в качестве домашнего задания); отработка применения интерактивных технологий на занятии с ребенком в присутствии родителей и обсуждение возникших вопросов после занятия; постепенное повышение самостоятельности ребенка с ОВЗ в цифровой среде под контролем родителей и переход к более сложным уровням заданий; общение и дружба в цифровой среде (плюсы и минусы). Формами работы с родителями являются консультации, беседы, тренинги в индивидуальном и (или) групповом формате, очно и (или) онлайн.

Для определения результатов проводимой нами в качестве эксперимента работы по увеличению вовлеченности родителей детей с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде был разработан опросник для родителей, родителям детей с ОВЗ предложено ответить на вопросы в начале учебного года перед началом эксперимента и в конце учебного года, после окончания периода эксперимента. На каждый вопрос респондент должен был выбрать один из трех предложенных вариантов ответа.

На первый вопрос: «Оцените, пожалуйста, уровень Вашей осведомленности о проблеме Вашего ребенка с ОВЗ по шкале от 1 до 3, где 1 – не осведомлен, 2 – частично осведомлен, но есть вопросы, 3 – полностью владею информацией о проблеме своего ребенка» родители детей с ОВЗ в начале учебного года ответили: 64 % не осведомлены; 36 % частично осведомлены; ЭГ 0 % полностью осведомлены. Ответы



ты родителей продемонстрировали небольшой процент осведомленности о проблеме их ребенка с ОВЗ. Это послужило подтверждением правильности выбранного начала направления работы с родителями в плане повышения их осведомленности. И в конце учебного года, после окончания периода эксперимента, ответы родителей свидетельствовали об эффективности проведенной работы, что отразилось в их ответах: 0 % – не осведомлены; 36 % – частично осведомлены, но есть вопросы; 64 % – полностью осведомлены.

На второй вопрос: «Оцените, пожалуйста, уровень Вашей осведомленности о решении проблемы Вашего ребенка с ОВЗ (составлении совместно с педагогом индивидуального образовательного маршрута – ИОМ) по шкале от 1 до 3, где 1 – не осведомлен, 2 – частично осведомлен, но есть вопросы, 3 – полностью владею информацией о решении проблемы своего ребенка» родители детей с ОВЗ в начале учебного года ответили: 75 % – не осведомлен; 25 % – частично осведомлен; 0 % – полностью осведомлены о решении проблемы своего ребенка с ОВЗ. Ответы родителей в начале учебного года перед экспериментом говорили о том, что у родителей не было четкого понимания ни о проблеме их ребенка с ОВЗ, ни тем более о ее путях решения. Работа с родителями по обсуждению на консультациях результатов диагностики их ребенка с ОВЗ и путей построения индивидуального образовательного маршрута способствовала появлению целостной картины как могут помочь ребенку педагоги и какова при этом роль самих родителей ребенка с ОВЗ. В конце учебного года, после окончания периода эксперимента, ответы родителей детей с ОВЗ были такими: 0 % – не осведомлен; 43 % – частично осведомлен; 57 % – полностью осведомлены о решении проблемы своего ребенка с ОВЗ, что свидетельствовало о значительном повышении информационной компетентности родителей детей с ОВЗ.

На третий вопрос: «Оцените, пожалуйста, уровень Вашей включенности в решение проблемы Вашего ребенка с ОВЗ (Ваше участие в

осуществлении коррекционно-развивающих мероприятий в рамках индивидуального образовательного маршрута) по шкале от 1 до 3, где 1 – не участвую, 2 – участвую по мере возможностей, 3 – участвую всегда в полной мере, для меня это приоритет» родители детей с ОВЗ в начале учебного года ответили так: 14 % – не участвую; 61 % – участвую по мере возможностей; 25 % – участвую в полной мере, это приоритет. Проводимая непрерывная работа с родителями детей с ОВЗ в течение всего периода эксперимента – учебного года – позволила вовлечь большую часть родителей в процесс педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в цифровой среде, вот почему в конце учебного года, после окончания периода эксперимента, родители ответили так: 0 % – не участвую; 21 % – участвую по мере возможностей; 79 % – участвую в полной мере, это приоритет.

На четвертый вопрос: «Оцените, пожалуйста, уровень Вашей компетенции во владении компьютерными технологиями для решения проблемы Вашего ребенка с ОВЗ (возможность выполнения домашнего задания с использованием коррекционно-развивающих интерактивных игр в рамках индивидуального образовательного маршрута) по шкале от 1 до 3, где 1 – не владею компьютерными технологиями, 2 – не полностью владею навыками использования компьютерных технологий для осуществления сопровождения своего ребенка в цифровой образовательной среде, 3 – владею компьютерными технологиями отлично и всегда могу осуществить сопровождение своего ребенка в цифровой образовательной среде» родители детей с ОВЗ в начале учебного года ответили: 86 % – не владею компьютерными технологиями для детей с ОВЗ; 14 % – не полностью владею навыками использования компьютерных технологий для осуществления сопровождения своего ребенка в цифровой образовательной среде; 0 % – владею компьютерными технологиями отлично и всегда могу осуществить сопровождение своего ребенка в цифровой образовательной среде. Ответы родителей в полной мере свидетельствовали о прак-



тически полном отсутствии цифровой грамотности в начале учебного года перед проведением экспериментальной работы. И для нас это снова явилось подтверждением верности избранного содержания работы с родителями по включению их в процесс сопровождения обучения их детей с ОВЗ в цифровой среде. В конце учебного года, после окончания периода эксперимента, ответы уже были такими: 3 % – не владею компьютерными технологиями для детей с ОВЗ; 90 % – не полностью владею навыками использования компьютерных технологий для осуществления сопровождения своего ребенка в цифровой образовательной среде; 7 % – владею компьютерными технологиями отлично и всегда могу осуществить сопровождение своего ребенка в цифровой образовательной среде, что позволяло сделать вывод о верности избранного направления работы по повышению цифровой грамотности родителей детей с ОВЗ, но также говорило о необходимости ее продолжения в будущем.

На пятый вопрос: «Оцените, пожалуйста, Ваше отношение к использованию возможностей цифровой образовательной среды для решения проблемы Вашего ребенка с ОВЗ (необходимость использования коррекционно-развивающих интерактивных игр в рамках индивидуального образовательного маршрута) по шкале от 1 до 3, где 1 – категорически против использования возможностей цифровой образовательной среды, 2 – отношусь настороженно к использованию возможностей цифровой образовательной среды при обучении моего ребенка, 3 – считаю, что разумное использование возможностей цифровой образовательной среды поможет осуществить эффективное сопровождение моего ребенка с ОВЗ» родители детей с ОВЗ в начале учебного года ответили: 61 % – категорически против использования возможностей цифровой среды; 39 % – отношусь настороженно; 0 % – разумное использование возможностей цифровой образовательной среды поможет осуществить эффективное сопровождение моего ребенка с ОВЗ. Ответы родителей в начале учебного го-

да говорили о скептическом отношении к интерактивным технологиям как инструментам цифровой педагогики. После того, как родители детей с ОВЗ познакомились с интерактивными технологиями и научились отличать обычные компьютерные игры от коррекционно-развивающих, пришло понимание, что интерактивные технологии – это дополнительный дидактический инструмент для достижения педагогических целей в руках квалифицированного педагога, знающего как этим инструментом пользоваться без вреда для здоровья ребенка. Родители имели возможность присутствия на тренингах, занятиях детей с ОВЗ, когда учитель рационально интегрировал в урок (занятие) интерактивные технологии, и могли убедиться, что это было оправдано с точки зрения целей урока (занятия), помогало поддерживать ритм и сохранять мотивацию детей до конца занятия на должном уровне. Кроме того, многие родители к концу учебного года могли самостоятельно сопровождать своего ребенка с ОВЗ в цифровой среде при выполнении домашнего задания, так как владели необходимой информацией о возможностях цифровой образовательной среды и обладали достаточными знаниями по применению интерактивных технологий. В конце учебного года, после окончания периода эксперимента, родители ответили на вопросы следующим образом: 0 % – категорически против использования возможностей ЦОС; 29 % – отношусь настороженно; 71 % – разумное использование возможностей цифровой образовательной среды поможет осуществить эффективное сопровождение моего ребенка с ОВЗ.

Выводы. Подводя итоги проведенного эксперимента, можно подтвердить нашу гипотезу о важности повышения цифровой компетентности родителей детей с ОВЗ в процессе педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в цифровой среде, о чем свидетельствуют положительные результаты опроса родителей после проведения экспериментальной работы.

Кроме того, отметим и влияние использования интерактивных технологий на личность



обучающегося, которое «учитывает его интересы и предпочтения в видах деятельности в ходе обучения воспитания» [4, с. 46]. Интерактивные технологии могут выполнять следующие функции: ценностно-ориентационную, предполагающую трансляцию общественных норм решения актуальных задач социального взаимодействия; индивидуально-ориентационную, заключающуюся в самоопределении в статусе и функции в социальном взаимодействии); инструментально-ориентационную (приобретение опыта ориентации в различных социальных ситуациях); функцию самореализации, состоящую в получении удовольствия от процесса взаимодействия, реализации собственных возможностей и потребностей); стимулирующую функцию, предполагающую побуждение к участию во внеурочной деятельности, идти к успеху, анализировать и рефлексировать собственное поведение; а также конструктивную, диагностическую и корректирующую [4].

В процессе анализа теоретической литературы изучены особенности педагогического сопровождения детей с ОВЗ (Е. А. Стребелева, Е. А. Екжанова, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, Е. А. Ефимова), современные научные взгляды на цифровизацию образования, определение интерактивных технологий и их функций (В. А. Кальней, С. Н. Чистякова, С. Е. Шишов, М. П. Нечаев), нормативно-правовые документы (ФГОС НОО детей с ОВЗ), что позволило определить вовлеченность родителей с ОВЗ в процесс сопровождения, их цифровую компетентность как одну из важных особенностей включения в учебный процесс в цифровой среде детей с ОВЗ, а также наметить дальнейшие направления исследования проблемы выявления особенностей включения в учебный процесс в цифровой среде детей с ОВЗ.

Установлено, что вовлеченность родителей в процесс педагогического сопровождения детей с ОВЗ в цифровой среде может быть достигнута посредством непрерывной работы педагога с родителями по установлению партнерских отношений и повышению цифровой

компетентности родителей, уточнены направления такой работы. Обозначены формы и содержание работы с родителями детей с ОВЗ, экспериментально подтверждена эффективность проводимой работы посредством сопоставления результатов опроса родителей в начале учебного года и в конце учебного года, после завершения этапа эксперимента. Разработанный опросник для родителей детей с ОВЗ может быть использован педагогами для уточнения результативности работы педагога по включению детей с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде.

Исследование проблемы выявления особенностей включения в учебный процесс в цифровой среде детей с ОВЗ предполагает в дальнейшем обратиться к разработке методических пособий для педагогов, представляющих собой сборник интерактивных игр для младших школьников с ОВЗ, сборник упражнений с интерактивными играми для повышения самооценки, адаптации и мотивации учащихся с ОВЗ, что в целом, на наш взгляд, будет способствовать повышению цифровой грамотности педагогов начальной школы при работе с детьми с ОВЗ и позволит рационально интегрировать цифровые инструменты в педагогический процесс.

АННОТАЦИЯ

В статье дан анализ теоретической литературы и результатов эмпирического исследования на предмет проверки гипотезы, что одной из особенностей включения детей с ОВЗ в учебный процесс в цифровой среде является вовлеченность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в педагогический процесс сопровождения детей с ОВЗ в цифровой среде и повышение их цифровой грамотности. В аспекте исследования приводится определение интерактивных технологий, перечень их функций как инструмента цифровой педагогики для достижения целей личностно ориентированного обучения. Обозначены пути дальнейших исследований в области особенностей включения в учебный процесс в цифровой среде детей с ОВЗ и планируемый вклад автора в решение этой проблемы.



Ключевые слова: цифровая среда; дети с ограниченными возможностями здоровья; интерактивные технологии; педагогическое сопровождение; цифровая грамотность.

SUMMARY

The article analyzes the theoretical literature and the results of empirical research to test the hypothesis that one of the features of the inclusion of children with disabilities in the educational process in the digital environment is the involvement of parents of children with disabilities in the pedagogical process of accompanying children with disabilities in the digital environment and improving their digital literacy. In the aspect of the study, the definition of interactive technologies is given, a list of their functions as a tool of digital pedagogy to achieve the goals of personality-oriented learning. The ways of further research in the field of the features of inclusion in the educational process in the digital environment of children with disabilities and the planned contribution of the author to solving this problem are outlined.

Key words: digital environment; children with disabilities; interactive technologies, pedagogical support, digital literacy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: науч.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2013. – 336 с.

2. Ефимова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 4 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 02.07.2023).

3. Кальней В. А., Шишов С. Е. Алгоритмическое мышление в контексте цифровой компетентности обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник РМАТ. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algoritmicheskoe>

[myshlenie-v-kontekste-tsifrovoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya](#) (дата обращения: 02.07.2023).

4. Нечаев М. П., Кальней В. А. Интерактивные педагогические технологии в современной образовательной среде [Электронный ресурс] // Вестник РМАТ. – 2016. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-pedagogicheskie-tehnologii-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 02.07.2023).

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] – URL: http://ivo.garant.ru/proxy/share?data=q4Og0aLnpN5Pvp_qlYqx4d79qPLUv9u45fKDAPPnpdCi9fKT8aG1yaDSot2jmBrxo-KC4o39hv2I8pjwt7XksvC9xL7Kjue0lRwuiCN57Litef1 (дата обращения: 02.07.2023).

6. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2014. – 182 с.

7. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения старших школьников в условиях социального партнерства // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 3 (5). – С. 40–45.





**Т. Ю. Никифорова,
Д. В. Скрябина**

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной жизни во всем мире и в российском обществе, в частности, сложилась достаточно неустойчивая социальная, экономическая и идеологическая обстановка, что может выступать предиктором ослабления социальных связей взрослых и подрастающего поколения, результаты чего в настоящее время проявляются в разных формах отклонений и девиаций подростков: агрессивном поведении, жестокости (буллинге), сквернословии, воровстве, алкоголизме, наркомании, бродяжничестве, проституции, вандализме и др.

Трансформация социальных условий жизни, связанная с развитием социальных сетей (цифровизацией и информатизацией) повлекла рост новых форм девиаций в подростковой среде – кибераддикцию, игровую зависимость, кибербуллинг, виртуальное мошенничество, трэш-стрим, скул-шутинг и др., что создает дополнительные риски для несовершеннолетних [20, с. 265].

Наряду с отмеченными современными формами девиаций, большую опасность для подростков представляет их приобщение к употреблению психоактивных веществ (алкоголь, наркотические, токсические вещества). Это опасное увлечение вызывает поражение нервной системы, риск заражения социально опасными заболеваниями (ВИЧ инфекцией, венерическими заболеваниями и др.), а также нравственную деградацию личности молодых людей [17]. Из числа лиц, болеющих СПИДом в

России, более 50 % людей являются потребителями наркотиков. Безусловная опасность состоит и в том, что в результате потребления наркотиков в 7–11 раз возрастает частота смертности и в десятки раз повышается риск совершения попыток суицида [18].

Как показывают исследования, употребление подростками психоактивных веществ влияет на формирование зависимого (аддиктивного) поведения, социальной дезадаптации, безнадзорности, деморализации, риск повышения вероятности перехода подростковых девиаций в делинквентное поведение, создающее предпосылку для правонарушений [12, с. 190]. Результаты исследования С. А. Беличевой констатируют, что из 1000 совершенных правонарушений 2/3 приходится именно на подростковый возраст (от 11 до 16 лет), являющийся своеобразным пиком девиантного поведения [1, с. 30].

На это влияет тот факт, что подростки отличаются менее устойчивой психикой, чем взрослые, не имеют собственного жизненного опыта, в большей степени подвержены влиянию как со стороны отдельных людей, так и разных социальных групп, в том числе радикально-настроенных сообществ в социальных сетях [20].

В связи с этим повышается значимость проведения профилактической работы среди детей и подростков, обусловленная необходимостью предотвращения формирования деструктивных паттернов поведения, искажения социальных ценностей, наносящих серьезный урон личностному развитию и процессу социализации несовершеннолетних.

Целью статьи является теоретико-методологическое обоснование комплексного подхода к педагогической профилактике девиантного поведения среди подростков в системе общего образования.

Для рассмотрения причин и условий, predisposing несовершеннолетних к отклонениям в поведении от социальных норм, обратимся к характеристике понятия «девиантное поведение». По мнению Г. И. Макаргичевой, «девиантное поведение – это специфиче-



ский способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [13, с. 8].

С позиции Н. В. Виста, «определяющую роль в поведении подростка играет сложившаяся система ценностей личности, образцы поведения, усвоенные в семье и ближайшем окружении» [5, с. 3].

Большую роль в формировании отклоняющегося поведения играют факты нарушения собственных прав детей и подростков в семье или социальной группе (жестокое обращение, насилие и пр.). В таких ситуациях подростки будут склонны отстаивать свои личные права и интересы, например, в виде агрессии и даже правонарушений против конкретных людей или группы. Нередко отклонения в поведении происходят в тех случаях, когда основные потребности человека (биологические, социальные, идеологические и др.), необходимые для его жизнедеятельности, ущемлены [13, с. 6–7].

Первопричиной такого увеличения подростковой преступности является, прежде всего, нарушение собственных прав детей и в семье, и в социуме. Ребенок, который не получает достаточно тепла, любви и взаимопонимания, постоянно испытывает чувства незащитности, боли, унижения. Волей-неволей он начинает отстаивать свое право на существование и нередко — незаконными способами: не имея возможности удовлетворить свои потребности законным образом, он ищет другие пути.

Согласно мнению В. Н. Жадан, «различные формы отклоняющегося поведения свидетельствуют о состоянии конфликта между личностными и общественными интересами и ценностями» [9, с. 73]. При этом возможно проявление неконструктивных способов поведения: избегание, попытка уйти от различных жизненных трудностей, невзгод, асоциальные действия, употребление наркотиков, попытка суицида и др.

В последние годы большое внимание уделяется комплексной биопсихосоциальной модели девиантного поведения. В связи с этим отметим точку зрения Т. В. Ничишиной, со-

гласно которой «отклоняющееся поведение личности рассматривается как результат сложного взаимодействия социальных, психологических и биологических факторов, действие которых в свою очередь преломляется через систему отношений личности» [15, с. 12].

Наличие того или иного проявления девиантного поведения у несовершеннолетних, по мнению В. К. Зарецкого, Н. С. Смирновой, Ю. В. Зарецкого, А. Б. Холмогоровой, Н. М. Евлашкиной, указывает на то, что дети находятся в трудной жизненной ситуации, а поэтому нуждаются в посторонней помощи и поддержке. Причем без помощи специалистов они не смогут самостоятельно справиться с конкретной ситуацией [10].

К числу наиболее распространенных причин, обуславливающих высокую вероятность развития отклоняющегося поведения среди детей подросткового возраста относят следующие:

- неблагоприятные условия семейного воспитания (психологические, педагогические, социальные), препятствующие гармоничному формированию личности ребенка: конфликты, гипопротекция, гиперпротекция, алкоголизм, наркомания, аморальное, криминальное поведение родителей и др.;
- личностные особенности подростков, обуславливающие неблагоприятный характер их взаимодействия с социальным окружением;
- школьная дезадаптация, связанная с ошибками педагогического характера;
- низкий уровень знаний несовершеннолетних о потенциальных рисках, связанных с проявлением того или иного вида отклоняющегося поведения;
- несформированная система социально-нормативных и ценностных ориентаций у детей и подростков, что делает их неустойчивыми к различным современным «соблазнам»;
- отсутствие надежных социальных барьеров в обществе и в системе общего образования, обусловленные недостаточной эффективностью организации учебной и внеурочной работы по проблеме предупреждения отклоняющегося поведения.



При этом следует учитывать специфические особенности данного сенситивного периода, такие как неустойчивость эмоциональной сферы, противоречивость характера, желание подростков выйти из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых, неуверенность, стремление к независимости и потребность в самоутверждении, негативизм, заниженная критическая оценка собственных действий и проступков.

Специфика отклоняющегося поведения у детей подросткового возраста, согласно мнению А. Д. Гонеева, Н. В. Ялпаевой, Н. И. Лифинцевой, обусловлена следующими аспектами [8, с. 173]:

- характером протекания психических процессов (подвижность, устойчивость, уровень активности, импульсивность, аффективные реакции);

- качествами личности и чертами характера (лживость, грубость, упрямство, лень, невнимательность, склонность к агрессии и жестокости);

- низким уровнем общей культуры, влияющим на пренебрежение несовершеннолетними нормами морали и нравственности, а также на склонность к конфликтам и асоциальному поведению;

- наличием вредных привычек (курение, употребление алкоголя, наркотических и токсических веществ, приобщение к азартным играм).

Наряду с этим, у подростков достаточно импульсивно, причем с аффективным характером, могут проявляться реакции протеста (эмансипации), которые в дальнейшем могут перейти в агрессивную форму поведения с элементами враждебности. Зачастую именно неуверенность подростков в себе и наличие потребности в самоутверждении влияют на то, что они начинают совершать то или иное асоциальное действие и могут его оценивать даже как своеобразное проявление самостоятельности, силы и «геройства» [23].

Таким образом, распространение девиаций в подростковой среде обусловлено разными факторами: специфическими особенностями данного возрастного периода, наличием труд-

ностей психологического и социального характера, кризисом идентичности, недостатком социального опыта, несформированным мировоззрением.

С учетом вышеизложенного очевидным становится, что проблема нарушения социальных норм поведения подростками должна предусматривать предупреждающие меры. С позиции А. П. Сманцера, Е. М. Рангеловой, термин «превенция» рассматривается в значении предупреждение и ориентировано на устранение особенностей деструктивного поведения детей за счет гуманизации и гармонизации отношений педагогов и школьников, воспитания у учащихся волевых качеств. Превентивная работа позволит упреждать и снижать долю негативных поступков, нарушений в поведении в школе, дома, на улице [19].

Осуществление ранней профилактики девиантного поведения, по мнению М. В. Шакуровой, возможно путем использования мер профилактики и коррекции социальных отклонений и дезадаптации детей и подростков, связанных с влиянием неблагоприятных факторов среды, условиями воспитания, психобиологическими особенностями индивида [21, с. 96].

Наличие школьной дезадаптации у учащихся младших классов, по мнению О. О. Шемякиной, будет влиять на формирование заметных отклонений в поведении к подростковому возрасту (агрессия, жестокость, прогулы уроков, увлечение компьютерными играми, уход в виртуальный мир и др.) [23].

Т. В. Ничишина обращает внимание на необходимость создания воспитывающей среды в условиях семейного, школьного и внешкольного микросоциума. При этом она считает, что «развитие позитивных ценностных ориентаций и просоциальных установок закладывают фундамент защитных мер по отношению к отклоняющемуся поведению детей и подростков» [15, с. 43].

Таким образом, использование предупредительных мер является наиболее перспективным направлением по сравнению с работой над исправлением (коррекцией) уже сформированных отклоняющихся и дезадаптированных форм поведения в подростковой среде.



Среди различных аспектов в системе организации профилактических мероприятий (административно-правовых медико-социальных, санитарно-гигиенических, психолого-педагогических) одним из наиболее доступных и имеющих стратегическое значение (в социально-экономическом отношении) является первичная педагогическая профилактика девиантного поведения в системе общеобразовательной подготовки [16, с. 60].

В настоящее время в системе педагогической профилактики девиантного поведения особое значение придается использованию различных подходов и технологий работы с учащимися.

К числу наиболее эффективных путей социально-педагогической работы с несовершеннолетними, по мнению М. А. Болдиной и Ю. С. Никонова, относится технология профилактики девиаций. Это связано с непосредственным влиянием на ведущие условия и причины, обуславливающие выбор тех или иных форм поведения человека, которые в конечном итоге могут влиять на формирование отклонений. При этом большое влияние на результативность превентивных мер, с позиции авторов, окажет выработка у подростков положительной мотивации на учебную деятельность в сочетании с поддерживающей системой взаимоотношений с взрослыми (родителями, педагогами) и сверстниками [3, с. 100–102].

Технология профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних, базирующаяся на средствах социокультурной деятельности, предложена, Г. Г. Чанышевой, В. Ф. Габдулхаковым Ф. К. Зиннуровым. Реализация данной технологии опирается на разные формы проявления социальной культуры и включает три уровня взаимодействия с подростками (вербально-семантический, когнитивный, мотивационно-прагматический) [6, с. 94].

Субъектно-ориентированный подход включает следующие направления работы с подростками: диагностику развития индивидуальных творческих способностей учащихся; использование ситуаций, изменяющих мотив поведения с субъективного на нормативный (одобряемый обществом), и выбор более оп-

тимальных путей решения проблем; обсуждение социальных и личностных проблем с применением методов анализа и синтеза; изучение творческих способностей учащихся, что поможет выбрать новую стратегию деятельности (целеполагание); проведение коррекции навыков общения подростков [6, с. 94].

Одним из путей совершенствования процесса профилактической работы, по мнению Т. В. Ничишиной, является изменение содержательно-процессуального компонента. Это связано с тем, что в учебном процессе имеет место использование однообразных форм и методов работы, формальность, отсутствует системный подход. К наиболее распространенным методическим ошибкам при работе с учащимися относятся использование директивного стиля в обучении и воспитании, элементов запугивания (негативные стимулы); постановка акцента на подробное описание форм девиаций, а не пагубное их влияние на человека и общество; использование однотипных заданий; подавление активности непослушных учащихся [15, с. 65].

В связи с этим ученым обращено внимание на необходимость применения в процессе педагогической профилактики с подростками развернутых дискуссий, посвященных вопросам морали и нравственности, анализу трудных жизненных ситуаций и выработке умений с ними справляться. Кроме этого, важным является использование социально ориентированных игр, интерактивного театра (форум-театра), практикумов, которые позволят учащимся эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, применять конструктивные формы поведения, овладеть навыкам саморегуляции [15, с. 70].

В наше время большое внимание по проблеме превенции отклоняющегося поведения уделяется здоровьесберегающему подходу как фактору формирования здоровья подрастающего поколения. По мнению А. В. Шаповалова, С. А. Хазовой, А. А. Клименко, «значительная часть средств, способов и методов здоровьесбережения детей и подростков относится к области образования, а именно: к здоровьесберегающей педагогике» [22, с. 80].



К сожалению, в настоящее время в общеобразовательных школах не в полной мере реализуется концепция здоровьесберегающей направленности, которая позволила бы предупредить развитие у учащихся подросткового возраста различных форм девиантного поведения. В связи с этим обратим внимание на особенности педагогической профилактики отклонений в поведении учащихся с позиции здоровьесберегающего подхода.

Методологической основой данного подхода будет являться использование педагогических подходов в учебном процессе, которые нацелены, с одной стороны, на предупреждение развития отклоняющихся форм поведения у подростков, а с другой стороны, ориентированы на формирование у учащихся установки на поддержание и укрепление собственного здоровья посредством физкультурно-оздоровительной деятельности.

Следовательно, в рамках первичной педагогической профилактики девиантного поведения важным станет выработка у учащихся установки на здоровье и здоровые формы поведения, формирование ответственности за свои поступки. Это обусловлено тем, что нерациональная организация сферы досуга и увлечений будет предрасполагать учащихся к поиску путей получения удовольствий в кругу друзей или Интернете.

Таким образом, несмотря на наличие различных подходов профилактического воздействия, в настоящее время отсутствуют единые программы профилактики девиантного поведения. Поэтому в условиях системы общего образования зачастую реализуются те или иные аспекты профилактической работы, например, по предупреждению агрессивного поведения, профилактике вредных привычек (наркомании) и другие [7].

Повышение эффективности мер по профилактике девиантного поведения в образовательном процессе, на наш взгляд, будет обусловлено использованием комплексного подхода в работе со школьниками среднего звена. Его основу должно составить единство образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, которые необходимо учитывать

при разработке содержания специальных программ профилактической направленности.

В основу планирования содержания разделов программ по дисциплинам (курсам) должны быть положены образовательный (когнитивный) и практико-ориентированный компоненты подготовки учащихся, предусматривающие не только повышение грамотности подростков в вопросах превенции различных форм, но и использование здоровьесберегающего аспекта.

Раскроем основные методологические положения, которые позволят реализовывать комплексный подход по профилактике девиантного поведения среди подростков в системе общего образования:

1. Расширение уровня знаний учащихся об условиях и факторах развития отклоняющегося поведения, специфических признаках и возможных опасных последствиях личностного и социального характера.

В профилактической работе с учащимися акцент следует ставить на опережающее влияние информации на сознание подростков. Особенно важно, чтобы повышение грамотности учащихся в превентивном аспекте осуществлялось еще до первого «знакомства» с тем или иным фактором «риска», который в дальнейшем для учащегося может стать одной из форм самоутверждения или приятного времяпрепровождения.

В то же время использование методов запугивания не способствует достижению положительных результатов, а даже наоборот, повышает интерес учащихся к изучаемому явлению [23]. При этом внимание подростков следует ориентировать на ведение не только социально одобряемого поведения в обществе, но и на выработку здоровых привычек, приоритета здоровья, создающих хороший базис для сохранения психосоциального здоровья [16, с. 61].

Таким образом, повышение грамотности подростков по проблеме профилактики девиантного поведения будет способствовать формированию у них основ социальной ответственности за свое поведение.



2. Повышение интереса подростков к сохранению собственного здоровья через использование здоровьесберегающего подхода. Формирование у учащихся ценностных ориентаций, связанных со здоровьем и ответственным к нему отношением, будет являться хорошей альтернативой отклоняющемуся поведению. Одним из путей, позволяющих подросткам делать сознательный выбор в сторону приоритета здоровья, а следовательно, превенции нездоровых привычек и девиаций, являются различные средства и пути организации здоровой жизнедеятельности.

Особое внимание учащихся подросткового возраста должно быть обращено на развитие здоровьесберегающей мотивации, что может быть достигнуто с помощью рациональной организации сферы досуга, использования средств физической культуры и спорта [22].

3. Проведение ранней диагностики личностных и поведенческих характеристик несовершеннолетних как индикаторов проявлений девиаций в поведении (факторов риска). Обращает внимание на необходимость своевременного выявления у детей и подростков различных нарушений в поведении с учетом актуальных проблем личностного и социального характера. В образовательном процессе педагогам и психологам следует выявлять различные проявления у учащихся школьной дезадаптации (трудности в обучении, пропуски занятий, конфликты), а также социальной дезадаптации (потеря интереса к учебе, приобщение к асоциальным группам, употребление алкоголя, наркотиков).

Следовательно, раннее выявление личностных и поведенческих отклонений у учащихся позволит осуществлять целенаправленную профилактическую работу и минимизировать влияние всех психологических факторов риска (личных, семейных, социальных).

4. Повышение личностных ресурсов несовершеннолетних. В условиях общеобразовательной подготовки у учащихся необходимо формировать такую систему ценностных ориентаций, в которой преобладают социально значимые позиции человека как гражданина, базирующиеся на правовых нормах и культуре конкретного общества.

Одним из важных компонентов развития личностных ресурсов подростков является выработка умений противостоять давлению сверстников и среды, что предупредит их от совершения необдуманных действий, например, в ситуациях проверки «на слабо» или в целях самоутверждения. Поэтому у учащихся необходимо формировать психологическую устойчивость к различным девиантным соблазнам, обладающим групповой притягательностью.

Результатом повышения личностных ресурсов будет являться выработка стойкого психологического иммунитета подростков к негативным социальным воздействиям, формирование позитивной «Я-концепции», а также возможность самостоятельно принимать решения в различных жизненных ситуациях.

Наряду с этим, значимым фактором защиты несовершеннолетних от склонности к девиациям может стать референтная группа сверстников просоциальной направленности (положительно ориентированная), которая становится групповым регулятором (эталонном), влияющим на выработку общих ориентиров поведения (норм и ценностей). Согласно мнению С. А. Беличевой, референтная группа выполняет роль перцептивного фильтра, влияющего на выбор социальных установок всех лиц, принадлежащих к данной группе, благодаря влиянию ряда факторов: авторитет, престиж, популярность, групповые ожидания (ролевые предписания) [2, с. 93–94].

5. Формирование культуры общения несовершеннолетних в социальной среде. Развитие навыков коммуникации будет являться основой эффективного общения со сверстниками, педагогами, родителями, а также обеспечит стремление подростков к сотрудничеству, например, в рамках какого-либо молодежного движения. При работе с подростками следует обучать их умению делать сознательный выбор конструктивных способов поведения и использовать «тактику отказа» при попытках других людей склонить их к асоциальным действиям.

Процесс организации профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, с



позиции Ф. К. Зиннурова, должен предусматривать использование следующих принципов: полифункциональность независимо от формы девиации; непрерывность воздействия на всех уровнях; позитивное влияние социокультурной среды; нейтрализация агрессивного поведения; субъектность; технологичность и целенаправленность; национально-культурная идентичность [11, с. 130].

В целях повышения эффективности педагогической работы по профилактике девиантного поведения среди учащихся подросткового возраста нами предложены следующие условия:

– предусматривать специфику развития различных форм девиантного поведения (причины и факторы, влияющие на формирование отклонений в поведении от социальных норм) у несовершеннолетних как основу планирования содержания профилактических программ и мероприятий;

– учитывать возрастные особенности детей и подростков (личностное и психофизическое развитие), обуславливающие развитие тех или иных видов девиаций, что позволит осуществлять мониторинг склонности учащихся к отклонениям в личностном и поведенческом аспектах;

– применять различные технологии и методы профилактических воздействий, тренинги по выработке поведенческих умений, повышающие психологическую устойчивость подростков к влиянию среды и обеспечивающие формирование поведения, удовлетворяющего здоровые потребности личности. При этом важно использовать не только научную аргументацию, но и воздействовать на эмоциональную сферу учащихся с помощью кино- и видеofilмов, аффективного обучения, участия подростков в социально значимых видах деятельности, что позволит укрепить их личную позицию и выбирать оптимальные стратегии поведения в ситуациях, повышающих риск асоциального поведения;

– осуществлять системную и непрерывную педагогическую работу в рамках программ первичной профилактики девиантного пове-

дения с подростками, что позволит добиться устойчивых положительных результатов. Реализация таких программ в системе общего образования должна предусматривать оценку результативности превентивной работы;

– обеспечить в условиях общеобразовательной школы меры по поддержке подростков в трудных жизненных ситуациях, что необходимо для профилактики развития патологических влечений, школьной и социальной дезадаптации. Такие меры могут осуществляться путем проведения групповой и индивидуальной профилактической работы с учащимися, имеющими факторы риска девиантного поведения;

– способствовать приобщению учащихся к здоровому образу жизни путем организации секционных занятий по разным видам спорта, проведения физкультурно-оздоровительной работы, соревнований и др.;

– использовать рациональные формы организации досуговой деятельности (средства культуры, искусства и др.) с учетом познавательных интересов учащихся как альтернативу асоциального поведения.

Отметим, что профилактические программы в общеобразовательной школе могут реализовываться с разной временной периодичностью. Так, постоянно реализуемые программы превентивной направленности ориентированы на регулярное проведение занятий не только с учащимися, но и учителями, родителями (подготовка лидеров). Программы, используемые систематически, рассчитаны на определенный период времени (несколько месяцев, несколько раз в год). Программы периодической направленности предполагают эпизодическое проведение профилактической работы по наиболее актуальным проблемам (превенция буллинга, наркомании) [7, с. 89].

Для повышения эффективности реализации профилактических программ и мероприятий в условиях школы целесообразно осуществлять взаимодействие с родителями учащихся (при наличии неблагоприятных условий семейного воспитания). В этом случае классным руководителям, социальным педагогам, пси-



хологам будет необходимо оказывать социально-психологическую помощь по налаживанию микроклимата в семье, созданию комфортной среды для воспитания детей и подростков из групп социального риска, а также проводить мониторинг семейной ситуации и вносить коррективы в работу.

Таким образом, важное место в системе профилактических мер отклоняющегося поведения среди подростков занимает педагогическая профилактика в условиях общего образования. Это связано с тем, что она может оказать превентивное воздействие на формирование сознания молодых людей, имеющих неокрепшую психику, за счет повышения у них уровня грамотности, социальной ответственности за свое поведение, развития личностных ресурсов, что позволит ослабить влияние индивидуальных (биологических, психологических) и социальных факторов риска.

Выводы:

1. Подростковый возраст считается важным для использования мер своевременного превентивного воздействия на несовершеннолетних в целях предупреждения личностных и поведенческих отклонений, развития позитивных социальных потребностей, повышения уровня адаптации несовершеннолетних в социуме, умения осуществлять конструктивное социальное взаимодействие.

2. В процессе педагогической профилактики девиантного поведения подростков в системе общего образования основное значение необходимо уделять реализации программ и мероприятий превентивной направленности. Организация профилактических мер должна учитывать комплексный подход, опирающийся на единство когнитивного, воспитательного и здоровьесберегающего аспектов подготовки, а также использовать оптимальные технологии, формы, методы обучения и воспитания, повышающие эффективность профилактических мероприятий с учащимися.

3. Реализация профилактической работы с подростками в системе общеобразовательной подготовки предполагает нивелирование факторов риска, формирование у учащихся ос-

нов сознательного поведения, ответственности за свои поступки, развитие коммуникативных навыков, умений противостоять давлению сверстников, а также их приобщение к здоровьесберегающим формам поведения.

АННОТАЦИЯ

В статье освещена проблема девиантного поведения среди несовершеннолетних, раскрыты основные причины, влияющие на распространение отклоняющегося поведения в подростковой среде. Обоснованы теоретико-методологические основы педагогической профилактики девиантного поведения среди учащихся подросткового возраста в системе общего образования. С позиции комплексного подхода раскрыты положения для реализации профилактической работы с подростками в условиях общеобразовательной подготовки.

Ключевые слова: девиантное поведение, отклоняющееся поведение, подросток, девиантное поведение подростков, профилактика, педагогическая профилактика, система общего образования, технология, социальная среда, здоровьесберегающий подход, здоровый образ жизни.

SUMMARY

The article highlights the problem of deviant behavior among minors, reveals the main reasons that influence the spread of deviant behavior among adolescents. Theoretical and methodological foundations of pedagogical prevention of deviant behavior among adolescent students in the system of general education are substantiated. From the standpoint of an integrated approach, the provisions for the implementation of preventive work with adolescents in the context of general education are disclosed.

Key words: deviant behavior, deviant behavior, adolescent, deviant behavior of adolescents, prevention, pedagogical prevention, general education system, technology, social environment, health-saving approach, healthy lifestyle.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. – М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социал. здоровье России», 1994. – 224 с.



2. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
3. Болдина М. А., Никонов Ю. С. Профилактика как ведущая технология социальной работы с подростками, склонными к девиантному поведению // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. – № 2. – С. 99–103.
4. Бутова М. В. Причины развития отклоняющегося поведения несовершеннолетних: коррекция и профилактика // Вестник Воронежского института МВД России. – 2019. – № 2. – С. 271–274.
5. Вист Н. В. Психолого-педагогические условия профилактики девиантного поведения подростков [Электронный ресурс]. – URL: [Action331-116493.pdf](https://yandex.ru/document/operation/331-116493.pdf) [Яндекс.Документы (yandex.ru)].
6. Габдулхаков В. Ф., Чанышева Г. Г., Зиннуров Ф. К. О педагогических принципах профилактики девиантного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2. – С. 93–95.
7. Галич Г. О., Карпушкина Е. А., Корчагина Л. Н., Морозова Н. Л., Тупарева Н. В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2010. – № 16 (20). – С. 84–91.
8. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
9. Жадан В. Н. Девиантное поведение несовершеннолетних: формы предупреждения и коррекции // Юридическая наука. – 2021. – № 7. – С. 73–80.
10. Зарецкий В. К., Смирнова Н. С., Зарецкий Ю. В., Евлашкина Н. М., Холмогорова А. Б. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? – М.: Форум, 2011. – 208 с.
11. Зиннуров Ф. К. Проблемы профилактики девиантного поведения детей и подростков в современных социокультурных условиях российского общества // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 1. – С. 129–133.
12. Косова Е. О., Кубарев В. С., Нелюбин Н. И. Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – № 2 (89). – С. 189–198.
13. Макарычева Г. И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.
14. Нелюбин Н. И., Гапоненко В. В. Эталоны личностной идентификации современных подростков // Психолого-педагогические исследования в Сибири: сб. мат.-лов. – Омск, 2018. – С. 56–59.
15. Ничишина Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: пособ. для педаг. учрежд. – Минск: Национальный институт образования, 2018. – 248 с.
16. Никифорова Т. Ю., Маскалянова С. А. Педагогическая профилактика наркомании в системе общего образования: здоровьесберегающий аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 191. – С. 58–65.
17. Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании / сост. С. Б. Белогуров, В. Ю. Климович. – М.: Центр «Планетариум», 2006. – 96 с.
18. Рожков М. И., Ковальчук М. А. Профилактика наркомании у подростков [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Ковальчук_М_А_Рожков_М_И_Профилактика_наркомании_у_подростков/2.
19. Сманцер А. П., Рангелова Е. М. Превентивная педагогика: методология, теория, методика. – Минск: БГУ, 2008. – 263 с.
20. Чикаева Г. С., Власова В. Н., Ковров В. В. Девиантное поведение молодежи: социальные факторы, его детерминирующие // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2022. – № 1. – С. 263–268.
21. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. А. В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 272 с.



22. Шаповалов А. В., Хазова С. А., Клименко А. А. Содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности общеобразовательной организации // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 75–80.

23. Шемякина О. О. Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2011. – № 4. – Т. 1. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psy-law/archive/2011_n4/49305.



**К. М. Белокопытова,
И. В. Федотова**

УДК 376.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАптированных дополнительных общеразвивающих программ в пространстве детского лагеря

Введение. В настоящее время переход к инклюзивному образованию является важнейшим требованием социальной политики Российской Федерации. И если инклюзивное образование в рамках основного общего и среднего образования в последнее время стало широко обсуждаемой и разработанной темой, то инклюзия в среде детского лагеря – это не только одно из приоритетных направлений развития всероссийских детских центров и детских лагерей, но и значимая педагогическая инновация при обучении детей с инвалидностью и

ограниченными возможностями здоровья. И связано это, прежде всего, с тем, что в силу психофизиологических особенностей данная категория детей зачастую оказывается в ситуации изолированности от общества нормотипичных сверстников (домашнее обучение, нахождение в специализированных школах и т. п.). И даже при относительно благоприятном онтогенезе (легкая степень выраженности дефекта, относительно сохранные высшие психические функции и эмоционально-волевая регуляция) эти дети практически не имеют опыта взаимодействия с другими сверстниками и взрослыми, их круг общения и возможности для самореализации ограничены, а уровень социализированности снижен. Преодоление данной обособленности – важнейшее условие для их социализации и самореализации.

Для детей с ОВЗ и инвалидностью большое значение имеет необходимость социальной и социокультурной реабилитации. И в данном случае детский лагерь становится одним из субъектов реабилитационного процесса, обладающего уникальным потенциалом. Такие известные педагоги, как В. П. Бедерханова, А. В. Мудрик, С. И. Панченко, Л. В. Спирина и многие другие, обращали внимание на воспитательный потенциал детского лагеря, который включает в себя свободу как необходимое условие человеческого развития; проживание детей в малых группах совместно со взрослыми; набор разнообразных объединений, кружков, мастерских, организованных совместно и с учетом общей идеи или интересов (В. П. Бедерханова, «Летний дом для детей и взрослых»); возможность приобретения опыта социальных отношений и освоения новых социальных ролей при включении в различные виды деятельности и социальные взаимодействия детей и взрослых (Н. Ф. Голованова, А. В. Мудрик, И. И. Фришман). А существующая в условиях детского лагеря сфера дополнительного образования становится для особых детей проводником в «большой мир» и наиболее приспособленной для создания доступной образовательной среды, что обусловлено самой его спецификой:



– меньшая наполняемость группы: количество обучающихся в объединении, их возрастные категории, а также продолжительность учебных занятий в объединении зависят от направленности дополнительных общеобразовательных программ;

– практико-ориентированный характер обучения;

– ориентация образовательного процесса не на «среднего ученика», как в школе, а на личные потребности и возможности каждого учащегося;

– возможность обучающегося максимально сконцентрироваться на любимом деле;

– отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, связанной с необходимостью выполнения образовательных стандартов [2].

Ценность реализации программ дополнительного образования заключается в обеспечении возможности проявления социальной и творческой активности, расширении кругозора, формировании эстетического вкуса, повышении самооценки, воспитании потребности в самопознании и саморазвитии. А для того чтобы дети с особыми образовательными потребностями могли обучаться по таким программам, согласно действующему законодательству (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»), программы при необходимости должны быть адаптированы с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и при необходимости обеспечивали коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Изложение основного материала статьи.

С каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, которые становятся участниками смен в детских оздоровительных лагерях и детских центрах. И если большинство российских школ и учреждений дополнительного образования уже на практике освоили технологии инклюзивного образования, то методической базы дополнительного образования детей в условиях

инклюзивного отдыха на данный момент еще недостаточно. В 2022 году коллектив ВДЦ «Орленок» включился в работу по разработке адаптированных дополнительных общеразвивающих программ и методических рекомендаций, которые, мы думаем, станут методическим подспорьем для других детских центров и лагерей. Были разработаны и апробированы три адаптированные дополнительные общеразвивающие программы в условиях детского лагеря, проектирование которых осуществлялось путем модификации уже реализуемых в Орленке дополнительных общеразвивающих программ художественной направленности «Талантиум» (театрализованная деятельность), «Творчество без границ» (прикладное и художественное творчество) и программа физкультурно-спортивной направленности – «Орленок-спортсмен».

Прежде всего, разработчиками были проанализированы нормативные документы, регламентирующие проектирование и реализацию адаптированных дополнительных программ, определяющие требования к результатам освоения адаптированной программы, структуре и условиям ее реализации, адаптации с учетом особых образовательных потребностей различных нозологических групп, формам и методам организации образовательной деятельности в дополнительном образовании и т. д. Однако, несмотря на прописанные в нормативных документах требования, коллектив разработчиков столкнулся с необходимостью решения важных вопросов.

Что является результатом освоения адаптированной дополнительной общеразвивающей программы, кроме ключевых образовательных результатов с учетом вышеобозначенных обстоятельств, обуславливающих необходимость организации детского отдыха для детей с ОВЗ и их социальной и социокультурной реабилитации?

Каким образом реализовать программу дополнительного образования, чтобы при этом были учтены интересы и психофизиологические особенности детей и подростков с особыми образовательными потребностями различных нозологических групп?



Каким образом учесть возможности дополнительного образования в раскрытии творческого потенциала, формировании социальных и жизненных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов различных нозологических групп и обеспечении максимальной самореализации каждого ребенка?

Какие должны быть формы и методы обучения, применяемые при реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной программы? Каким образом их адаптировать с учетом психофизиологических особенностей учащихся с инвалидностью и ОВЗ, и их образовательных потребностей, возможностью компенсации дефекта?

При этом следует учесть, что важным условием при разработке программ выступает необходимость интеграции содержания программы с содержанием программы детского лагеря (учет основной тематики программы, используемого средства, традиции и т.д.), особенностей детского лагеря (условия, кратковременность пребывания, интенсивность деятельности, среда, временный коллектив и др.), а рассматривая нахождение детей с ОВЗ в детском лагере как процесс социокультурной реабилитации, следует исходить не из того, чем не может овладеть ребенок, а из его возможностей достижения более высокого уровня личностного развития.

Специфика реализации данных программ с учетом адаптации к образовательным возможностям и потребностям детей с ОВЗ предусматривает прохождение ознакомительного уровня, краткосрочный формат реализации программы (14 ч.), в том числе в формате интенсивов, которой возможно реализовать через модульно-блочный принцип построения программы. Кроме этого, освоение программы может осуществляться в рамках выбранной модели инклюзии с учетом психофизиологических особенностей учащихся (полная или частичная инклюзия).

В чем же заключается адаптация дополнительных общеразвивающих программ для учащихся с ОВЗ и инвалидностью?

В отличие от основных программ дополнительного образования, адаптированные про-

граммы подразумевают подробное описание психолого-педагогической характеристики целевой аудитории и их образовательных потребностей. Прежде всего, это позволяет, опираясь на сильные стороны психофизиологических особенностей данной группы обучающихся с ОВЗ, предусмотреть возможности компенсации выраженного дефекта, тем самым наиболее полно раскрыть развивающий и коррекционный потенциал содержания программы с учетом индивидуальных особенностей детей, длительность и степень включения в самостоятельную деятельность, планирование режима занятий и особенности организации рабочего места учащихся и др.

Так, участие в программах творческой направленности детей и подростков с задержкой психического развития будет способствовать расширению кругозора, развитию памяти и внимания, пространственного воображения, понятийного и логического мышления, для детей с нарушением зрения – это возможность развития мелкой моторики, пространственных представлений, навыков осязания, расширению предметных представлений, для детей с нарушением слуха – развитие речи, формирование коммуникативных умений и навыков, умений полнее и эмоциональнее выразить свое мнение, мысли и чувства. Приобщение учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата к занятиям по физической культуре – активизации, поддержанию и восстановлению физических сил, затраченных в течение какого-либо вида деятельности, координации движения, улучшению двигательных возможностей и т.д.

Определение содержания целевого блока программы, а именно цели, задач и результатов освоения программы. Целью выступает как содействие в формировании осознанного отношения к тому или иному виду деятельности, будь то физическая культура, театральная деятельность или декоративно-прикладное творчество, развитию творческих способностей детей, так и в ориентации на достижение метапредметных и личностных результатов, посредством приобщения к той или иной деятельности.



Формулировка задач и результативности программ осуществляется через личностную, метапредметную и предметную составляющие. В адаптированных дополнительных общеобразовательных программах установлено, что решение предметных задач способствует развитию познавательного интереса к определенной области знаний, включению в познавательную деятельность, приобретению определенных знаний, умений, навыков, компетенций и т. п. Например, способствовать развитию познавательного интереса к художественно-прикладной деятельности; обеспечить освоение знаний об истории различных видов декоративно-прикладного творчества; обучить базовым умениям работы в одной из декоративно-прикладной технике («Творчество без границ»); способствовать обогащению знаний о физической культуре; содействовать развитию пространственных представлений, ощущений и ориентации в процессе участия в физкультурно-спортивных занятиях и т. д. («Орленок – спортсмен»); содействовать формированию у обучающихся познавательного интереса к театральному творчеству; способствовать приобретению обучающимися знаний и умений в области театрального искусства и т. д. (Театральная лаборатория «Талантиум»).

Решение метапредметных задач предусматривает содействие формированию регулятивных, познавательных и коммуникативных действий и направлено на коррекцию, развитие, социализацию и социальную адаптацию ребенка с ОВЗ. Примеры метапредметных задач: способствовать развитию умений использовать сохраненные анализаторы в различных видах коммуникации в физкультурно-спортивной деятельности (программа «Орленок-спортсмен»); содействовать речевому развитию обучающихся, овладению изобразительно-выразительными средствами языка и социально-эмоциональными навыками поведения (программа «Театральная лаборатория «Талантиум»); развивать коммуникативные умения и навыки в общении и сотрудничестве со сверстниками в процессе творческой деятельности (программа «Творчество без границ») и др.

Личностными результатами могут быть:

- повышение творческой активности ребенка, проявление инициативы и любознательности;

- содействие формированию мотивов к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками и педагогами;

- развитие жизненных, социальных компетенций, таких как автономность (способность делать выбор и контролировать личную и общественную жизнь); ответственность (способность принимать ответственность за свои действия и их последствия, в т. ч. специальных умений и навыков с учетом нозологической группы (умение сопоставлять зрительные впечатления с учетом полученных знаний об особенностях своего зрительного восприятия, на основании сформированных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности для слабовидящих и т.д.).

Опора на модульно-блочный принцип организации образовательного процесса и реализации программ в формате «интенсивов». Модульное построение увеличивает гибкость и вариативность программы и позволяет оперативно подстраиваться под запросы, потребности, интересы и способности обучающихся с ОВЗ, учитывать степень выраженности нозологических нарушений, определяя длительность и характер включения в совместную деятельность в группе с нормотипичными детьми. Модульная схема может сочетаться с линейной, образуя так называемый комбинированный вариант. В этом случае программа включает базовый (обязательный) инвариантный модуль, который реализуется в линейном формате, и вариативные модули.

При разработке адаптированных дополнительных программ в ВДЦ «Орленок» применялись оба подхода. Так, программа «Талантиум» включает инвариантный модуль «Основы театрального искусства», включающий 4 обучающих занятия (интерактивная лекция и практические занятия) для всех детей – участников смены, на которых они знакомятся с видами искусства, историей возникновения и развития театра, историей зарождения русского театра,



жанрами и видами театра, актёрской системой К. С. Станиславского, а также пробуют себя в актерском и ораторском мастерстве, получают опыт сценического движения. Помимо этого, на занятиях педагог с помощью практических заданий и упражнений выявляет способности каждого обучающегося, его возможности, склонности.

Второй модуль «Театральная лаборатория» – вариативный. Обучающиеся выбирают занятия в одной из студий: актёрского мастерства, вокальной или хореографической с учетом своих интересов, возможностей и рекомендаций педагога. Преимущество данного подхода очевидно. Если ребенок испытывает трудности в проявлении и выражении эмоций, он ограничен в движении, у него стойкие нарушения речи и т. д., он может стать участником общего театрального действия и выразить себя через движение, танец, песню. Основная задача – подготовить ребят к участию в спектакле (ином сценическом действии), который является способом творческой самореализации обучающихся, демонстрации ими приобретённых знаний и умений, собственно итогом реализации программы «Театральная лаборатория «Талантиум»».

Программа «Творчество без границ» представлена вариативными модулями по различным направлениям прикладного художественного творчества и предполагает более детальное знакомство и освоение таких техник декоративно-прикладного творчества, как работа с батиком, текстильный дизайн (вышивка, лоскутная аппликация, ковроткачество, вязание, кружевоплетение), войлоковаление, лепка из глины (создание керамических изделий), техники работы с бумагой (аппликация, декупаж, торцевание, оригами, квиллинг, скрапбукинг и др.).

Программа «Орленок-спортсмен» предлагает детям освоить новые виды физкультурно-двигательной активности в традиционной линейной логике проведения занятий. Так, программа включает обучение игре в бочку (занятия с мячом), привлечение к занятиям по плаванью, адаптивному скалолазанию и спортивному туризму.

Адаптация комплекса организационно-педагогических условий включает информационное, материально-техническое, кадровое обеспечение, разработку оценочных средств, позволяющих оценить результаты освоения программы, а также консультативно-методические обеспечение с описанием методов обучения и воспитания с учетом образовательных потребностей детей и подростков. Так, обучение слабослышащих детей строится с опорой на сохранные анализаторы – зрительный, тактильный, вибрационный, обонятельный. Для них объяснение нового материала сопровождается рассматриванием и осязанием модельных образцов изделий, выполненных в различных прикладных техниках. Практические работы для данной категории обучающихся проводятся с участием ассистента. Педагогами адаптированы способы и приёмы, уровень сложности заданий и упражнений, дифференцированность оценки результатов работы детей с ОВЗ в ходе занятия. Так, в работе с детьми с нарушением зрения осуществляется сочетание словесного описания действий, предметов с непосредственным изучением материала на ощупь. Необходимо говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы обучающиеся могли понять их, нужно давать время на обдумывание и не торопить с ответом, использовать дидактический материал. Обеспечить индивидуальный темп работы позволяют технологические карты. На уроках применяются адаптированные дидактические наглядные материалы (наиболее яркие, с крупным шрифтом, выпуклым силуэтом и т. д.). Наглядность поддерживает интерес, обеспечивает понимание содержания, создает условия для речевого общения, снимает напряжение, вызывает положительные эмоции. Целесообразно использовать не только иллюстрации, но и сами предметы: вышитый платок, глиняный кувшин, и т. д. В этом случае обучающийся может тактильно знакомиться с предметом. При необходимости, готовится табличка с текстом описания к предмету (предмет «кувшин» + табличка «кувшин»).

Особая роль в программах отводится итоговым занятиям. Например, в программе



«Творчество без границ» предусмотрено проведение занятия в формате экскурсии, где подготовка экскурсоводов осуществляется среди самих учащихся, в программе «Творчество без границ» – это создание коллективной творческой работы «Пейзажи «Орленка», где обучающийся с ограниченными возможностями здоровья естественным образом совершенствует навыки коммуникации, включаясь в совместное творчество с другими детьми.

С учетом полученного опыта разработки адаптированных дополнительных общеразвивающих программ и результатов проведенной независимой экспертизы при апробации программ нами были сформулированы следующие рекомендации.

1. Интеграция адаптированной программы с программой смены детского лагеря, а именно, учет основной тематики программы детского лагеря, традиций, условий детского лагеря – сборность и краткосрочность существования детского коллектива, автономность от влияния прежнего социума, динамизм, насыщенность и интенсивность всех видов деятельности и общения, а также учет как типологических особенностей групп обучающихся с ОВЗ, так и индивидуальных характеристик, возможностей и их особых образовательных потребностей.

2. Учет принципов личностно-ориентированного, программно-вариативного, социально-адаптивного, деятельностного, средового и развивающего подходов при разработке программы. Наиболее значимые из них:

- дифференциация интересов детей с учетом их потребностей, возможностей;
- освоение ребенком новых видов деятельности, новых знаний и умений;
- ориентация на достижение метапредметных и личностных результатов;
- возможность сотрудничать и взаимодействовать с нормотипичными сверстниками;
- выбор позиции, уровня включения в совместную деятельность;
- поддержка и сопровождение развития компенсаторных навыков дефекта.

3. Использование развивающего и коррекционного потенциала программы дополнительного

образования для возможности компенсации выраженного дефекта.

4. С целью исключения повышенных нагрузок и утомляемость следует продумать график занятий и степень загруженности детей с ОВЗ.

5. Разработка концепции и системы оценивания, позволяющие оценить не только предметные результаты, а важно объективно дать оценку сформированности метапредметных и личных результатов освоения программы.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что разработчиками адаптированных дополнительных общеразвивающих программ в рамках реализации инклюзивной смены в ВДЦ «Орленок» пройден большой путь от разработки до реализации программ. Предлагаемый подход к конструированию особой среды для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, обеспечит успешную их самореализацию и будет способствовать решению задач социализации данной категории обучающихся за счет обновления и расширения форм, методов и технологий работы, эффективного взаимодействия всех участников образовательного и воспитательного процесса.

Таким образом, разработка адаптированных общеразвивающих программ – одно из организационно-педагогических условий инклюзивной смены в условиях детского лагеря. Коллективом ВДЦ «Орленок» реализованы адаптированные общеразвивающие программы художественной направленности («Талантиум» и «Творчество без границ» и физкультурно-спортивной направленности («Орленок-спортсмен»). Разработчики посчитали важным учесть тот существующий уникальный опыт Орленка (планирование реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка; традиции проведения итоговых мероприятий и разнообразие форм демонстрации обучающихся образовательных результатов, подходы к оценке измерения образовательных результатов и др.) и специфику Центра (влияние детского коллектива, широкий круг общения, как между детьми, так между деть-



ми и взрослыми, среда лагеря, интенсивность деятельности в течение дня личностно-ориентированное воспитание, вовлечение в продуктивную и творческую деятельности и т. д.).

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена решению проблемы поиска организационно-педагогических условий, обеспечивающих социализацию и социальную реабилитацию подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях лагеря. Авторы определили, что единство составляющих инклюзивной образовательной среды обеспечивается реализацией адаптированных дополнительных общеразвивающих программ, при проектировании которых следует учитывать потенциал детского оздоровительного лагеря и специфику программ дополнительного образования.

Представлен опыт проектирования адаптированных дополнительных общеразвивающих программ в ВДЦ «Орленок». Авторы формулируют ряд рекомендаций для специалистов, реализующих программы дополнительного образования в рамках инклюзивной смены в детском лагере.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; адаптированная дополнительная общеразвивающая программа; инклюзивная смена в детском лагере; инклюзивная образовательная среда.

SUMMARY

The article is devoted to solving the problem of finding organizational and pedagogical conditions that ensure the socialization and social rehabilitation of children with disabilities and disabilities in a children's camp. The authors determined that the unity of the components of an inclusive educational environment is ensured by the implementation of adapted additional general development programs, the design of which should take into account the potential of the children's health camp and the specifics of additional education programs.

The experience of designing adapted additional general development programs at the Orlyonok is presented. The authors formulate a num-

ber of recommendations for specialists implementing additional education programs as part of an inclusive shift in a children's camp.

Key words: children with disabilities; adapted additional general development program; inclusive shift in a children's camp; inclusive educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова В. П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Изд-во Краснодарского экспериментального центра развития образования, 1993. – 64 с.

2. Мареева А. С. Организация дополнительного образования детей в условиях детского оздоровительного лагеря [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-usloviyah-detskogo-ozdorovitel'nogo-lagerya>.

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.





ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



Ю. В. Андреева

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДИФИКАЦИЯ ПАРАДОКСАЛЬНОЙ ИНТЕНЦИИ В.ФРАНКЛА КАК МЕТОДИКИ СНЯТИЯ СТРАХА В СИТУАЦИИ УСПЕХА

Постановка проблемы. В практике гуманистического обучения и гуманистического воспитания широко используется ситуация успеха. Под ситуацией успеха можно понимать переживания личности, которые она испытывает в момент преодоления трудностей на пути к успеху. Само переживание успеха возникает в момент преодоления себя, собственных неумений, незнания, неопытности. Такая ситуация необходима для развития личности.

Особенностями создания ситуации успеха в учебной деятельности занимаются педагоги, но им не обойтись без знания определенных психологических влияний на субъекта деятельности. В качестве субъекта может выступать как отдельный ребенок, так и группа детей, и класс в целом. Деятельность, приносящая успех субъекту, становится для него фактором развития. В связи с этим воспитывающий смысл педагогической деятельности раскрывается в том, чтобы создать каждой растущей личности ситуацию успеха, тогда как скрытый психологический смысл состоит в том, чтобы организуемая им (педагогом) деятельность скрывала в себе ситуацию успеха. Это относится к деятельности как индивидуальной, так и групповой.

Ситуация – это то, что организует педагог в развивающих, воспитывающих и обучающих целях; нечто внешнее, поддающееся анализу и оценке, нечто управляемое и педагогическое, воспитываемое. В свою очередь, переживание радости от успеха – нечто более субъективное,



особое переживание воспитанника при выполнении дела, скрытое до поры от вдумчивого и прозорливого педагогического взгляда. Ощущение успеха рождается у человека, сумевшего преодолеть свой страх, застенчивость, робость, растерянность, затруднение и пр. Задача педагога в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Успех – понятие сложное, такое, что имеет неоднозначную трактовку и зависит от сферы деятельности и области знаний, в которой он рассматривается.

С социально-психологической точки зрения, успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, самого человека и результатом его деятельности. В тех случаях, когда ожидания человека совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для данного человека, можно говорить об успехе [2].

С психологической точки зрения, успех – это переживание состояния радости, удовлетворения то того, что результат, к которому стремилась личность, либо совпал с ее ожиданиями, либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, и формируются новые, более сильные мотивы деятельности.

С педагогической точки зрения, ситуация успеха – это такое целенаправленное сочетание педагогических условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельного воспитанника, так и коллектива в целом [2]. В педагогическом смысле – это результат продуманной, подготовленной стратегии и тактики учителя, взрослых, семьи. Однако нет ситуации успеха без собственных усилий личности. Ситуация успеха – это то, что человек чувствует, когда преодолевает трудности, а не получает как нечто, что свыше; как что-либо, к чему и стремления не было; как удачу, как то, что само далось, без усилий; как незаслуженный подарок судьбы. Переживание успеха приходит к тому, кто сумеет преодолеть себя, свое не-

умение, незнание, неопытность. Итак, ситуация успеха необходима для развития ребенка? Да. Тогда, как ее создать?

Мы не станем раскрывать методику создания ситуации успеха, ставшей классикой для российской педагогики, благодаря усилиям ее автора и разработчика А. С. Белкина. В своей книге он достаточно подробно приводит ряд приемов, которые можно использовать для создания ситуаций успеха [3].

На данный момент в сферу наших научных интересов входит ответ на вопрос: что содействует успеху в учебной деятельности, возможны ли определенные психологические влияния педагога на субъект деятельности.

В качестве начального этапа создания ситуации успеха мы вводим операцию «снятие страха». Не секрет, что в школьной практике дидактических страхов немало: страх перед экзаменом, страх перед устным ответом у доски, страх перед учителем. При наличии страха отсутствует успех, академическая успеваемость и учебная мотивация. Сам страх противоречит достижению успеха. Он скорее связан с мотивом избегания неудачи.

Смещению наших научных педагогических интересов в область психологии, этики и философии способствовала методика парадоксальной интенции Виктора Франкла.

Среди всех методик логотерапии В. Франкла методика парадоксальной интенции выступает базовой. Базовой она является именно потому, что базируется на способности человека к дистанцированию (как экзистенциальной возможности человека посмотреть на себя со стороны, как возможности, которая принадлежит ему изначально и дана от природы).

Автором данной методики является австрийский философ, психиатр и психолог В. Франкл, он разработал ее в начале XX в. Новаторская идея учения В. Франкла состояла в поиске всего человеческого в человеке – с одной стороны; и предлагала методики выздоровления – с другой. До В. Франкла мастера психологии задавались вопросами причин болезни, не задумываясь о предпосылках выздоровления.



Предтечей методики парадоксальной интенции В. Франкла можно считать «негативную практику» А. Адлера.

Дальнейшие исследования принадлежат Э. Лукас как ученице В. Франкла; как психотерапевту, посещавшему Россию не раз и сумевшему наиболее точно раскрыть основные моменты его учения.

Среди всех практик, стоящих у истоков парадоксальной психотерапии, наиболее приближены к сегодняшним реалиям работы В. Франкла.

В целом методика парадоксальной интенции популяризирована в США сторонниками В. Франкла: Л. Барбером, Дж. Фабри, Р. Балка, Х. Герцем, Э. Лукас и У. Сахакином.

Цель статьи – раскрыть педагогические возможности методики парадоксальной интенции философа и психолога В. Франкла, пошагово рассмотреть ее и разобрать ее по приемам; проследить основные способы, в которых выражается данная методика.

Парадоксальная интенция представляет собой некоторый отход от традиционной психотерапии и содержит несколько особенностей. Особенность данной методики состоит в том, что она является экзистенциальной. А значит, требует не только понимания, но и прочувствования проблем личности. Так, чтобы действительно проживать проблемы личности, с точки зрения Э. Лукас, необходимы глубокая вера в смысл жизни, развитые способности как страдать, так и любить. Эти качества принадлежат человеку от природы, «дремлют в сердце», им не нужно учиться [7]. Безусловно, полезно знать приемы и методы, но существует какая-то внутренняя предрасположенность, данная от природы. При этом успешность терапии зависит в первую очередь от клиента, и лишь во вторую – от терапевта. Э. Лукас ввела термин проживаемой логотерапии наряду с теоретической и прикладной.

При применении данной методики следует учитывать еще одну особенность, в соответствии с принципом логотерапии: «уникальность ситуации – уникальность человека». Результат логотерапии зависит от всех этих особенностей, которые нельзя не учитывать.

Парадоксальная интенция – это такая методика, в рамках которой человеку, имеющему страхи, предлагается противоречивая попытка возжелать того, чего он больше всего боится. И здесь выявляется еще одна особенность: личность перестанет бояться, если начнет бояться сильнее.

Еще один принцип логотерапии В. Франкла крайне привлекателен для педагогики: Человек обусловлен эмоциями (воспринимает их как условия), но не детерминирован ими. У человека нельзя отнять свободу выбирать свое поведение, будущее, свое мнение. Даже не имея возможности изменить ситуацию, человек способен изменить отношение к ней. «Человек больше чем психика, человек – это дух» [6]. В своем духовном измерении человек способен выбирать и становиться выше физических состояний и психологических потребностей.

Материалы и методы. Детальный анализ, обобщение, педагогическая реконструкция, модификация и педагогическая интерпретация трудов В. Э. Франкла позволили оценить его методику парадоксальной интенции не с психологической, а с педагогической стороны, позволяющей открывать новые приемы в собственной педагогической и профессиональной деятельности. Так, методика парадоксальной интенции В. Франкла строилась на нескольких приемах.

Результаты исследования и обсуждение. Парадоксальная интенция как методика содержит в себе совокупность методов и приемов, которые позволяют личности преодолевать страх. Методика учит не избегать страхов, а именно их преодолевать. И это еще одна особенность методики, которую не следует сбрасывать со счетов. Кроме того, каждый прием в методике парадоксальной интенции В. Франкла направлен на то, чтобы изменить отношение личности к тому, что она не в силах изменить.

Рассмотрим методику структурно.

1. Прием «Самодистанцирование» – способность посмотреть на себя со стороны и прожить свою жизнь как фильм.



2. Прием «Ирония», или «Юмор» – способность человека посмеяться над собой. Прием является вариантом самодистанцирования. Юмор позволяет человеку перестать бояться потому, что способность посмеяться над собой исключает возможность страха. На данном этапе могут возникнуть трудности, связанные с оптимистической установкой и шуточной формулировкой. Тогда следует вернуться на предыдущий этап, так трудности, связанные с недостаточным дистанцированием от ситуации, уйдут быстрее. Отсюда следует также и то, что человека нужно поддерживать, помогать ему и сопровождать его на всех этапах преодоления трудностей.

3. Прием «Диалог» – это обсуждение, которое позволяет человеку посмотреть своему статусу в «лицо», проанализировать ситуацию, прочувствовать страх сначала изнутри (Но не только!), и понять его причины, обнаружив снаружи. Кроме того, диалог позволяет установить доверительные отношения и создать благоприятный психологический климат, сторонами чего были А. Аверьянов и Э. Лукас. В этом суть экзистенциально-гуманистического подхода. Во всем этом присутствует не только иррациональный, но и просветительский момент. Иррациональный подход позволяет корректировать иррациональную реальность.

4. Прием «Гротеск» (преувеличение) представляет собой намеренное преувеличение трудностей – педагогический прием, который позволяет перестать бороться со страхом и учит его преодолевать. Данный прием был развит в парадоксальной психотерапии Ф. Фаррелли. Его пример – терапия через провокацию. В 1974 г. Ф. Фаррелли раскрыл механизм действия терапии через провокацию: терапия действует тогда, когда провокация, выходя при этом за пределы используемой им системы координат, изменяется в направлении, противоположном данному определению; когда личность провокационно склоняют продолжать аутодеструктивное поведение в том же духе, она отказывается от него и начинает вести себя надлежащим образом. Оба механизма предполагают возможность использования парадоксальной интенции.

Все названные выше приемы (ирония, преувеличение, иррациональность и др.) в совокупности позволяют личности усомниться в труднорешаемости проблемы. Главное – понять иррациональную природу страха. А значит, страх может нести не только негативный эмоциональный заряд, но где-то быть забавным и нести позитив.

Парадоксальная интенция как методика не используется в клинической психологии, не устраняет страх, воспринимая и оценивая его как полезную и функциональную для выживания и здоровья, защитную функцию. Методика применима в случае иррациональной природы страха, надуманности страха, боязни самого страха как такового, при тревожных ожиданиях и при наличии мотивации избегания неудачи.

Методика позволяет личности посмотреть на себя со стороны, а не изнутри. Она развивает духовную составляющую личности.

В поисках всего человеческого в человеке В. Франкл считал необходимым прорваться в духовное основание человека, где располагаются такие феномены, как вера в смысл, потенциальная свобода выбирать собственное отношение к трудностям. Феномены выходят за рамки психического и физического измерения личности. Это те феномены, которые делают человека человеком и отличают его от животного.

По словам самого В. Франкла, в человеке есть три измерения: физическое, психическое и незитическое, то есть духовное. Духовная часть личности управляет психической и физической частью, страх порожден психической частью, тогда как способность им управлять порождается духовной частью личности. В широком воспитательном значении человек стремится быть субъектом деятельности и, в конечном итоге, способен становиться хозяином собственной жизни, а в узком педагогическом смысле – субъектом учебной деятельности.

Заключение. Новизна исследования состоит в педагогической интерпретации психотехники парадоксальной интенции В. Франкла и выявления в ней целого ряда педагогических возможностей.



Парадоксальная интенция – это ключевой психологический механизм, который позволяет человеку регулировать свое поведение, эмоциональное состояние и мышление.

Однако для педагогики важнее, что такой регуляции можно научиться; преодоление страха – это навык, который формируется и развивается в деятельности.

В результате преодоления страха человек понимает, что он будет делать в случае неудачи. Опыт беспомощности прерывается и сменяется опытом достижения успеха, а передача опыта – это и есть воспитание.

Методика позволяет смягчить негативные переживания личности, связанные со страхом. Она предлагает путь выхода из кризиса, из стресса, меняет личностную систему координат и наполняет жизнь конкретного человека новыми ценностями, позволяя взглянуть на жизнь по-новому.

Возникает базовое доверие к жизни: появляется понимание того, что жизнь может поддерживать, давать подарки. Это чисто человеческий феномен. В целом происходит экзистенциальная перестройка личности, структуры ее ценностей, взгляда на проблемы, в экзистенциальном плане формируется субъектная позиция в деятельности; формируется прививка, иммунитет против страха, в результате не блокируются цели, задачи и возможности личности.

Методика В. Франкла – одна из таких, которая может трактоваться как способ контроля над реакциями, которые до сих пор не подчинялись воле. При использовании методики в долгосрочной перспективе все указанные выше приемы становятся способами помощи личности в узнавании собственных экзистенциальных возможностей, в том числе и в достижении успеха.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен детальный анализ, обобщение, педагогическая реконструкция, модификация и педагогическая интерпретация трудов В. Франкла. Парадоксальная интенция В. Франкла как методика содержит в себе совокупность методов и приемов, которые поз-

воляют личности преодолевать страх. Методика учит не избегать страхов, а именно их преодолевать. Каждый прием в методике направлен на то, чтобы изменить отношение личности к тому, чего она не в силах изменить; и побудить к приложению сил при возможности преодоления трудностей. Все приемы в совокупности позволяют личности усомниться в трудно решаемости проблемы. Главное – понять иррациональную природу страха. Это значит, что страх может нести не только негативный, но и позитивный эмоциональный заряд. Новизна исследования состоит в педагогической интерпретации психотехники парадоксальной интенции В. Франкла и выявления в ней ряда педагогических возможностей.

Ключевые слова: парадоксальная интенция, методика снятия страха, ситуация успеха.

SUMMARY

Detailed analysis, generalization, pedagogical reconstruction, modification and pedagogical interpretation of the works of V. Frankl are presented in the article. V. Frankl's paradoxical intention as a technique contains a set of methods and techniques that allow a person to overcome fear. The technique teaches not to avoid fears, but to overcome them. In addition, each technique in the methodology is aimed at changing the attitude of the individual to what she cannot change; and to encourage the application of forces if possible to overcome difficulties. All the techniques together allow the individual to doubt the difficulty of solving the problem. The main thing is to understand the irrational nature of fear. This means that fear can carry not only a negative, but also a positive emotional charge. The novelty of the research consists in the pedagogical interpretation of the psychotechnics of V. Frankl's paradoxical intention and the identification of a number of pedagogical possibilities in it.

Key words: paradoxical intention, fear removal technique, success situation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов А. Логотерапия и экзистенциальный анализ: теория личности. – М.: Издательство Согласие, 2015. – 91 с.



2. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 172 с.
3. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.
4. Франкл В. Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 338 с.
5. Франкл В. Теория и терапия неврозов; пер. с нем. – СПб.: Речь, 2001. – 232 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 174 с.
7. Лукас Э., Шенфельд Х. Психотерапия с достоинством. Конкретная логотерапия // Московский институт психоанализа. – 2021. – 240 с.
8. Баггиани А., Штукарева С. Логотерапия: теоретические основы и практические примеры. – М.: Издательство «Новый Акрополь», 2016. – 272 с.

В. В. Личман

УДК 37.013

С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ ПРАКТИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ?

Введение. Одной из приоритетных целей подготовки практических психологов является развитие полифункциональной компетентности, включающей сформированную профессиональную направленность, в состав которой входят мотивы, интересы, потребности, возможности, черты характера и темперамента, личностные качества. Традиционные формы обучения будущих специалистов в области практической психологии не в полной мере

обеспечивают высокий уровень готовности к многоцелевой работе в различных производственных условиях. Наиболее важным и оптимальным является обучение, способствующее личностному и профессиональному саморазвитию и самопознанию, которые в полной мере способствуют формированию основ самосовершенствования будущего практического психолога.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Личностно-профессиональная направленность будущего практического психолога связана с формированием его компетентности, которая включает овладение системой знаний и способами действий, ключевыми и специальными компетенциями, развитием личностных качеств и способностей, их практической ориентированностью и «психотехничностью» на освоение различных моделей изучения человека, с осознанием и переживанием собственного опыта, трансформацией образовательного и исследовательского опыта.

В связи с этим полноценное освоение огромного объема научной информации, эффективная и продуктивная трансляция личностно-профессиональных философских, социально-психологических и педагогических знаний и умений предполагает формирование у будущего специалиста в сфере практической психологии ценностно-смысловой позиции как субъекта межличностных отношений. Особую роль в ходе ретрансляции личностно-профессионального опыта, личностного смысла знаний и умений играют интерактивные, инновационные методы и формы обучения, активизирующие процессы рефлексии получаемых знаний и умений в контексте собственной позиции, переживаний и представлений, а также диалога с позицией, переживаниями и представлениями практического психолога.

Изложение основного материала. Традиционное изучение психологии как науки и практики, как правило, связано с реализацией главной цели – передать обучаемым психотехнологические знания и умения. Результатом такой позиции, как правило, является ситуация, при которой большинство начинаю-



щих практических психологов видят причины трудностей своей профессиональной деятельности в отсутствии опыта и познаний в области психологии личности детей, подростков, молодых и взрослых людей. Такое положение дел приводит к проблемам в построении отношений с субъектами профессионального общения психолога, и как следствие, к трудностям при решении содержательной стороны вопросов. Невысокая общая социально-психологическая компетентность профессионала особенно отчетливо проявляется в ситуациях затрудненного профессионального общения, выходом из которых может быть личностная работа со своими проблемами. Становление социально-психологической компетентности в процессе вузовского образования выступает первоначально в качестве ценностно-ориентированной задачи, далее становится эталоном овладения профессией, а на выпускном этапе – профессионально значимым новообразованием личности специалиста. Однако до 80% молодых специалистов в сфере практической психологии испытывают в начале профессиональной карьеры чувство беспомощности в решении конкретных психологических задач, подчас перерастающее в стремление отказаться от своей мечты стать практикующим психологом. Как правило, к основным трудностям адаптации молодых специалистов относятся отсутствие навыков осмысления психологической проблематики в конкретных ситуациях; затруднения при построении оптимальных взаимоотношений с клиентами, а также со специалистами близких профилей; сложности при определении правильного психологического диагноза и в связи с этим – подбора необходимого и достаточного диагностического инструментария для решения профессиональной задачи; отсутствие опыта психотерапевтической работы и достаточного уровня психологического мастерства и т. д. Одним из источников трудностей является столкновение идеальных представлений начинающего практического психолога о профессии (проблемах, целях, задачах, формах работы, средствах, методах, технологиях и т. д.) и реальными социаль-

но-психологическими, материальными и морально-мотивационными условиями деятельности. В связи с этим одними из главных недостатков невысокого уровня готовности к профессиональной деятельности являются отсутствие смысловых связей между различными теоретическими дисциплинами, отстраненность преподавателей, трудности контакта с научным руководителем, «оторванность от жизни», отсутствие профессиональной практики, регламентированных элементов «ремесла», базы для приобретения индивидуального стиля жизнедеятельности. Таким образом, недостаточное владение методами и способами практической работы наряду с отсутствием уверенности в себе порой мешает выпускникам почувствовать себя профессионалами.

Формирование основ личностно-профессиональной направленности будущих практических психологов связано с гуманистической направленностью, личностными установками, целеустремленностью коммуникативностью, креативностью. Личностно ориентированное обучение в системе высшего психологического образования должно создавать соответствующие условия обеспечения личностного роста магистров.

Все вышесказанное объясняет необходимость реализации в университетах нового, более широкого подхода к профессиональному обучению, воспитанию, развитию магистров и требует особого внимания к формированию личностно ориентированных качеств будущих практических психологов в период их обучения в магистратуре. Пути реформирования высшего профессионального образования отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). Основные требования к кадрам в сфере психологии и уровню их подготовки определены в Приказе МОН РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры» (№ 1367 от 19 декабря 2013 г.). Федеральным документом «Государственные требования к минимуму содер-



жания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Психолог-консультант. Методы и технологии оказания психологических услуг населению и организациям с расширенной подготовкой в области кризисной психологии» с присвоением квалификации «Практический психолог. Кризисный психолог» (1930 часов) или «Практическая психология с дополнительной специализацией в групповой (тренинговой) работе» с присвоением квалификации «Практический психолог. Психолог-тренер» (2110 часов), в которых представлена нормативно-содержательная модель подготовки практического психолога, в которой представлены научный и педагогический компоненты. Основные элементы модели выпускника магистратуры по практической психологии определены соответствующим Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) магистратура по направлению подготовки 37.04.01 «Психология», утвержденном Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 841 от 29.07.2020 года (пункт 1.11) полно отражаются области профессиональной деятельности и сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность. Отдельно выделены сквозные виды профессиональной деятельности в промышленности (в сферах консультирования, управления коммуникацией, администрирования бизнес-процессов и обеспечения работы с персоналом). Также отмечается, что выпускники магистратуры могут осуществлять деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям к квалификации работника.

Все перечисленные выше сферы деятельности практического психолога выдвигают

новые требования к разработке концептуальных основ системы профессиональной подготовки магистров в сфере практической психологии.

Процесс развития профессионально-педагогической направленности у магистров – будущих практических психологов предполагает формирование устойчиво положительного отношения к будущей профессии, мотивов, интереса, потребностей, способностей к ней, стремления к постоянному совершенствованию квалификации, реализации себя как личности в процессе профессиональной деятельности. Это стимулирует анализ и переосмысление теоретико-методологических основ и концептуальных подходов к личностно ориентированной подготовке практических психологов, обеспечения ее соответствия требованиям современной парадигмы высшего образования.

В научных трудах определились различные подходы к совершенствованию профессиональной подготовки практических психологов в условиях магистратуры. Принципиальное значение для решения данной проблемы имеют фундаментальные и прикладные исследования философов, педагогов и психологов по следующим направлениям:

– философские основы, которые дали возможность рассмотреть системные существенные характеристики становления практического психолога (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Б. Г. Юдин);

– концептуальные основы личностно-профессиональной подготовки практических психологов в условиях классических университетов (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов);

– психолого-педагогические основы организации учебно-воспитательного процесса в вузе (С. И. Архангельский, А. А. Вербицкий, Ф. Н. Гоноболин, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, В. А. Якунин);

– деятельность и личность практического психолога, формирование его компетентности, профессионально-психологической культуры, творчества, мастерства и авторитета (А. В. Вер-



бицкий, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. В. Сериков, А. А. Реан, А. В. Хугорской, И. С. Якиманская);

– технологии обучения магистров в профессиональной высшей школе как область практической деятельности (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, М. И. Махмутов, А. И. Мищенко, И. П. Подласый, Г. К. Селевко).

В теории и практике высшего образования имеют место многочисленные разработки, касающиеся формирования профессиональной направленности кадров, в том числе практических психологов (Л. М. Ахметзянова, Г. К. Борозенец, М. В. Викторова, В. В. Володина, Н. Д. Гальскова, Э. Ф. Зеер, Г. А. Томилова, А. Н. Утехина).

Одновременно можно констатировать, что в данное время отсутствуют фундаментальные исследования формирования профессиональной направленности будущих практических психологов в процессе магистерской подготовки.

Для современной педагогической практики характерно то, что процесс обучения магистра – будущего практического психолога в полной мере не способствует формированию у него профессионально-психологической направленности. Таким образом, научное осмысление накопленного теоретического и фактического материала, необходимость исследования и решения обозначенной проблемы, ее актуальность обусловлены некоторыми противоречиями.

На социально-экономическом уровне выявлены противоречия между:

– острой потребностью в высококвалифицированных специалистах в области практической психологии и реальными возможностями высшей школы по предоставлению такого спектра услуг, которые характеризуются обучением, не способствующем личностному и профессиональному созреванию;

– профессионально-личностными требованиями к будущему практическому психологу и фактическим уровнем готовности магистров к выполнению социально и профессионально обусловленных функций.

На методологическом уровне выделены противоречия между:

– потребностью социума в выпускниках новой формации со сформированной профессиональной компетентностью и отсутствием концептуально обоснованной модели подготовки будущих магистров в сфере практической психологии;

– потенциалом системного, личностно ориентированного, компетентного, деятельностного, контекстного, подходов и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения их реализации в подготовке будущих магистров в сфере практической психологии;

– репродуктивным характером профессиональной подготовки будущих магистров и личностно ориентированным характером его практической деятельности в качестве практических психологов.

На содержательно-процессуальном уровне выявлены противоречия между:

– увеличивающимся объемом учебного материала и уменьшающимся количеством аудиторных часов по циклу психологических дисциплин;

– необходимостью реализации личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих магистров и несогласованностью образовательного контента разных дисциплин, направленного на формирование профессиональной компетентности в сфере практической психологии;

– применением в образовательном процессе теоретического компонента и предметно-практическим характером будущей профессиональной деятельности магистров;

– востребованностью высококвалифицированных специалистов в сфере практической психологии на рынке труда и недостаточной готовностью молодых специалистов к профессиональной деятельности;

– непрерывностью процесса профессиональной подготовки и переподготовки и отсутствием системы профессиональной подготовки и послевузовской системы повышения квалификации кадров в сфере консультативной психологии.



Сформулированные противоречия позволили определить проблему исследования. Она заключается в разрешении противоречий между фундаментальной университетской теоретической образованностью и недостаточным уровнем практической подготовки магистров в консультативной деятельности в условиях повышенной ответственности за психологические здоровье людей; возросшими требованиями к созданию целостной системы подготовки полифункциональных специалистов в условиях высшего образования и недостаточной разработанностью научно-методологических, педагогических и методических аспектов проблемы; массово-репродуктивной подготовкой магистров в университете и индивидуально-творческим характером его будущей интегративной деятельности; ростом престижа работы практического психолога в различных сферах и неопределенностью перспектив развития системы высшего образования в области психологии.

Целью статьи является сравнительно-сопоставительный анализ содержания профессиональной подготовки будущих магистров в сфере практической психологии в ведущих образовательных организациях высшего образования РФ. Для того чтобы определить актуальность направления полифункциональной подготовки высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста в области психологии, необходимо проанализировать существующий опыт, стандарты, программы вузов и оптимизировать их в соответствии с современными требованиями, спецификой обучения магистров в классическом вузе.

С целью определения содержания, структуры и функций подготовки магистров в области практической психологии выполнена попытка проанализировать ФГОС ВО по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» и 37.04.01 «Психология», а также выделить общие и особенные положения в профессиональных стандартах 01.002 «Психолог педагог» и 03.008 «Психолог в социальной сфере» (табл. 1).

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа позволяют выделить систему об-

общенных знаний и умений, которыми должны обладать будущие магистры в области практической психологии (табл. 2).

В соответствии с системой обобщенных знаний и умений, которыми должны овладеть обучающиеся магистратуры, определяются основополагающие требования к будущим специалистам в сфере практической психологии: развитие творческого мышления, навыков исследовательской работы, самостоятельного, инновационного подхода к решению практических задач, потребность в постоянном пополнении знаний, дальнейшем самообразовании.

Кроме общих требований, выделяется ряд требований, предъявляемых к уровню освоения программы магистратуры в области практической психологии:

1. Способность организовывать научное исследование в сфере профессиональной деятельности на основе современной методологии, способность планировать, разрабатывать и реализовывать программы научного исследования для решения теоретических и практических задач в сфере профессиональной деятельности, применять обоснованные методы оценки исследовательских и прикладных программ.

2. Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий, способность разрабатывать и реализовывать научно обоснованные программы вмешательства профилактического, развивающего, коррекционного или реабилитационного характера для решения конкретной психологической проблемы.

3. Способность вести просветительскую и психолого-профилактическую деятельность среди различных категорий населения с целью повышения психологической культуры общества и понимания роли психологии в решении социально и индивидуально значимых задач в сфере охраны здоровья и смежных с ней областей.

4. Способность выполнять основные функции управления психологической практикой.



Таблица 1

**Необходимые компетенции для профессий «Психолог-педагог»
и «Психолог в социальной сфере»**

«Психолог-педагог»	«Психолог в социальной сфере»
Необходимые умения	
Вести профессиональную документацию (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)	Хранить и обрабатывать персональные данные клиентов. Вести делопроизводство и служебную переписку
Подбирать или разрабатывать диагностический инструментарий, адекватный целям исследования	Разрабатывать программы индивидуальной работы с клиентами с учетом конкретных профессиональных задач
Владеть способами оценки эффективности и совершенствования диагностической деятельности, составления психологических заключений и портретов личности обучающихся	Анализировать полученные в психологическом обследовании результаты, выявлять степень достоверности полученной информации, составлять психологическое заключение
Разрабатывать индивидуальные учебные планы, анализировать и выбирать оптимальные педагогические технологии обучения и воспитания обучающихся в соответствии с их возрастными и психофизическими особенностями	Разрабатывать программы психологических тренингов, деловых и ролевых игр с учетом конкретных задач подготовки клиентов
Владеть приемами преподавания, организации дискуссий, проведения интерактивных форм занятий	Применять активные психологические методы обучения, в том числе проводить психологические тренинги, деловые и ролевые игры
Обрабатывать и интерпретировать результаты обследований	Обрабатывать и интерпретировать результаты обследований
Использовать качественные и количественные методы психологического обследования	Использовать качественные и количественные методы психологического обследования
Необходимые знания	
Методология психолого-педагогической науки, основы возрастной и педагогической психологии, методы, используемые в педагогике и психологии	Возрастная психология (характеристика возрастных периодов развития, особенности развития, нарушения в развитии и т. д.), педагогическая психология
Теория и методы организации психологического исследования	Теория и методы организации психологического исследования
Методы статистического анализа данных психологического исследования	Методы статистического анализа данных психологического исследования
Методы верификации результатов исследования	Методы верификации результатов исследования
Методы интерпретации и представления результатов исследования	Методы интерпретации и представления результатов исследования
Профессиональная этика	Профессиональная этика
Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка	Законодательство Российской Федерации и международные документы в области защиты прав детей
Современные теории и методы консультирования	Современные теории и методы консультирования
Этические нормы организации и проведения консультативной работы	Этические нормы организации и проведения консультативной работы
Психология личности и социальная психология малых групп	Основы социальной психологии, психология малых групп
Теории профессиональной и социально-психологической адаптации, методы и способы обеспечения их эффективности	Проблемы социализации на разных ступенях развития ребенка, нарушения социализации Особенности адаптации детей



Таблица 2

**Обобщенные знания и умения, которыми должны обладать будущие магистры
в области практической психологии**

Практический психолог	
Знания	Умения
Теория и методы организации психологического исследования	Обрабатывать и интерпретировать результаты обследований
Методы статистического анализа данных психологического исследования	Использовать качественные и количественные методы психологического обследования
Методы верификации результатов исследования	Ведение профессиональной документации. Хранить и обрабатывать персональные данные клиентов. Вести делопроизводство и служебную переписку
Методы интерпретации и представления результатов исследования	Разрабатывать программы индивидуальной работы с клиентами, программы психологических тренингов. Подбирать или разрабатывать диагностический инструментарий
Профессиональная этика	Применять активные психологические методы обучения. Владеть приемами преподавания. Уметь проводить психологические тренинги, деловые и ролевые игры
Современные теории и методы консультирования	Взаимодействовать с разными лицами и группами по вопросам психологической помощи
Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка, законодательство Российской Федерации и международные документы в области защиты прав детей	Организовывать психологическое сопровождение нуждающихся в психологической помощи

5. Способность осуществлять педагогическую деятельность на основе новейших разработок в области образования и психологической науки применительно к образовательным потребностям представителей различных групп населения, в том числе особых социальных групп населения (групп риска, уязвимых категорий населения, лиц с ограниченными возможностями здоровья) и при организации инклюзивного образования.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа образовательных программ ряда университетов Российской Федерации позволяют выделить содержательную часть подготовки специалистов в области практической психологии в условиях магистратуры (табл. 3).

Выводы. Таким образом, сравнительный анализ результатов магистерской подготовки будущих специалистов в сфере практической психологии позволяют говорить о том, что в настоящее время предъявляются различные требования, направленные на педагогические условия формирования качеств, способностей, умений и способов деятельности, а также внедрение эффективных технологий с целью формирования готовности к будущей профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что проблеме формирования профессионально-педагогической направленности магистров внимание уделяется лишь опосредованно. Вместе с тем на современном этапе в связи с коренными преобразованиями в системе высшего образования появилась настоятель-



Таблица 3

Сравнительно-сопоставительный анализ образовательных программ университетов Российской Федерации

«Московский педагогический государственный университет»	«Северо-Кавказский федеральный университет Институт образования и социальных наук»	«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
Блок 1. Дисциплины, Обязательная часть		
Социально-гуманитарный модуль (Философия и методология психологии Методы психологического исследования Феноменология развития личности Социальное взаимодействие в поликультурном обществе); Коммуникативный модуль (Современные технологии коммуникации Иностранный язык для специальных целей Академическая риторика); Практико-ориентированный модуль (Информационные и коммуникационные технологии в деятельности психолога; Теория и практика супервизорства; Когнитивные технологии в психологии; Тренинг навыков психологического консультирования)	Актуальные проблемы теории и практики современной психологии; Преподавание психологии в системе высшего и дополнительного образования; Статистические методы в психологии; Планирование теоретического и эмпирического исследования; Иностранный язык; Отрасли психологии, психологические практики и психологические службы; Научные школы и теории в современной психологии; Методологические проблемы психологии; Качественные и количественные методы исследования в психологии	Научно-мировоззренческие основы деятельности психолого-педагогического направления; Организация деятельности психолого-педагогического направления; Проектирование и реализация психолого-педагогических исследований; «Основы консультативной деятельности психолога»; Элективные дисциплины; Консультирование в системе «Консультант - клиент»; «Консультирование в системе "Консультант - семья"»; «Консультирование в системе "Консультант – организация"»
Блок 2. Практика		
Учебная практика, научно-исследовательская работа; производственная практика, практика в профильных организациях, супервизорство; производственная практика, научно-исследовательская (квалификационная) практика, супервизорство.	Научно-исследовательская работа; практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности; педагогическая практика; преддипломная практика.	Производственная практика; Преддипломная практика.



ная потребность в обновлении педагогической подготовки психологов-педагогов высшей школы в рамках классического университета путем все более органичного соединения психолого-педагогической, фундаментальной и специальной научной подготовки магистрантов. Только при наличии всех этих компонентов подготовки психолого-педагогических кадров университет с его фундаментальным исследовательским и научным образованием способен создать основательную базу для становления психолого-педагогического профессионализма и творческого подхода к работе будущего практического психолога.

Формирование обоснования цели, сущности, структуры и функций полифункциональной профессиональной направленности будущих магистров в сфере практической психологии включает разработку теоретико-методологических основ, разработку комплекса организационно-содержательных педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации технологии формирования личностно ориентированной подготовки специалистов в области психологии.

Результаты, полученные в ходе контент-анализа содержания ФГОС ВО в сфере практической психологии, реализуемого в вузах Российской Федерации, позволяют разработать и обосновать модель, включающую необходимую и достаточную научно-практическую информацию для интенсивного обучения магистров – будущих практических психологов.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается необходимость и возможность направленности будущего практического психолога к практической деятельности в условиях магистерской подготовки. Раскрываются основные положения психологической направленности (мотивов, интересов, потребностей и возможностей) в структуре будущего специалиста в области практической психологии. Представлен контент-анализ содержания, структуры и функций подготовки магистров в области практической психологии на основе ФГОС ВО по направлениям 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» и

37.04.01 «Психология», а также выделены общие и особенные положения в профессиональных стандартах 01.002 «Психолог педагог» и 03.008 «Психолог в социальной сфере». Представленный материал позволит обосновать и разработать теоретико-методологические основы проблемы, разработать комплекс организационно-содержательных педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации технологии формирования личностно ориентированной подготовки специалистов в области психологии.

Ключевые слова: практический психолог, содержание, структура и функции подготовки специалистов в области практической психологии, магистерский уровень, психологическая направленность личности.

SUMMARY

The necessity and possibility of directing the future practical psychology to practical activity in the conditions of master's training is considered. The main provisions of the psychological orientation (motives, interests, needs and opportunities) in the structure of the future specialist in the field of practical psychology are revealed. The content analysis of the content, structure and functions of training masters in the field of practical psychology on the basis of the Federal State Educational Standards of Higher Education in the directions 44.04.02 "Psychological and Pedagogical Education" and 37.04.01 "Psychology" are presented, as well as general and special provisions in professional standards 01.002 "Psychologist teacher" and 03.008 "Psychologist in the social sphere". The presented material will allow substantiating and developing the theoretical and methodological foundations of the problem, developing a set of organizational and meaningful pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the implementation of the technology for the formation of personality-oriented training of specialists in the field of psychology.

Key words: practical psychologist, content, structure and functions of training specialists in the field of practical psychology, master's level, psychological orientation of the individual.



И. С. Лучинкина, З. В. Блажун,
Т. В. Борискина, П. А. Малюженко

УДК 159.9

ЛИЧНОСТЬ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Интернет-пространство представляет собой сеть с уникальной средой, которой нет аналога в реальном мире. Простой доступ к огромным хранилищам информации, упрощенная процедура поиска – все это является подспорьем для различных категорий людей. Поиск нового действительно бесконечен и чреват информационной перегрузкой – ситуацией, когда человек не может спокойно воспринимать даже необходимую информацию.

Изложение основного материала статьи. Исследователь И. С. Лучинкина в своей научной публикации отмечает, что «Интернет-пространство представляет собой современный институт социализации, который содержит разнообразие информации, оказывающей воздействие на коммуникативное поведение интернет-пользователей, в том числе на процесс восприятия и фильтрации данной информации» [5].

Интернет, представляя новую систему социального взаимодействия, интегрирует людей в единую виртуальную общность, в которой постепенно вырабатываются свои нормы и правила поведения, основанные на особенностях и специфике электронной среды [6]. Социальное взаимодействие в киберпространстве включает потребности, мотивы, цели, установки пользователей, передачу и получение информации различными способами, ее переработку, оценку и реакцию на ответ [10].

Компонентами, составляющими поведение личности в цифровом пространстве, являются психофизиологические реакции, когнитивные и поведенческие особенности, тип нервной системы [7].

Психофизиологические показатели выступают основой поведения человека в цифровом

пространстве. К ним можно отнести психофизиологические условия; внешнюю социальную среду; факторы, влияющие на деятельность интернет-пользователя. Психофизиологические показатели поведения личности в интернет-пространстве имеют индивидуально-типологическую, социальную, психофизиологическую базу [9].

К когнитивным особенностям поведения в интернет-пространстве относятся восприятие, фильтрация, адаптация, видоизменение. Когнитивные механизмы позволяют не только принимать полученную информацию, но и «защищаться» от нее [4].

Кроме этого, когнитивные особенности могут влиять на подверженность личности кибертравле, а также изменяться под ее влиянием [1]. В частности – на возникновение таких категорий убеждения, как категория беспомощности и категория неприятия, сформировавшиеся под воздействием кибербуллинга [3].

К аффективно-поведенческим особенностям пребывания личности в интернет-пространстве следует отнести неорганизованность; необоснованное поведение; внезапные и неуместные поступки; эмоциональные реакции на поведение других интернет-пользователей; неосознанные неконтролируемые действия, которые ведут жертв кибербуллинга к тревожности [8].

Вышеперечисленные компоненты поведения личности в интернет-пространстве могут быть присущи человеку в различные периоды пребывания в сети Интернет.

Их выраженность будет зависеть от непрерывного времени пребывания личности в интернет-пространстве, особенностей психофизиологического состояния, а также от ряда психологических факторов присущих личности. [2].

На данный момент идет стремительное развитие анализа применения дополненной реальности, которая, как и виртуальная реальность, влияет на психофизиологические особенности личности.

Организация эмпирического исследования. Стоит отметить, что эмпирическое исследование включает два фактора:

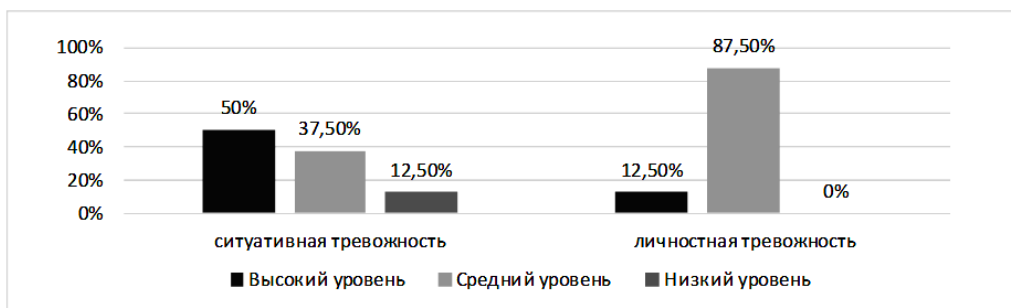


Рис. 1. Ситуативная и личностная тревожность у группы жертв, переживших оскорбления

1. Исследование, направленное на выявление аффективных особенностей виртуального пользователя.

2. Исследование, направленное на изучение когнитивных особенностей личности в цифровом пространстве.

Описание эмпирической выборки. В исследовании приняли участие 15 обучающихся общеобразовательных школ в возрасте 16 лет. Подростки, принявшие участие в исследовании, являлись жертвами систематического преследования в интернет-пространстве – кибербуллинга.

Организация и методы исследования. В начале исследования на основе анализа самоотчетов респондентов, авторской анкеты определялся опыт участия в кибербуллинге, в частности позиция «жертва».

Далее в исследовании изучались аффективно-поведенческие особенности, а именно: склонность к виктимному поведению и наличие, выраженность личностной/ситуативной тревожности.

Результаты исследования. С помощью авторской исследовательской анкеты были выявлены жертвы кибербуллинга. Так, выборку составили следующие типы жертв кибербуллинга (по Н. Виллард):

Группа № 1. Жертвы, пережившие оскорбления, в частности публичное разглашение их личной информации (8 человек);

Группа № 2. Жертвы, пережившие продолжительное домогательство и преследование. Респонденты этой группы подвергались регулярным угрозам, кибератакам, частым

публикациям дезинформации по поводу их личности (7 человек);

Группа № 3. Жертвы, пережившие очернение репутации и распространение слухов в социальных сетях. Респонденты этой группы подвергались публикациям их фото и переписок с целью унижения (5 человек).

Аффективно-поведенческие особенности жертв кибербуллинга. Для каждой группы жертв кибербуллинга уровень ситуативной и личностной тревожности был выражен в разной степени интенсивности.

Среди группы жертв, переживших оскорбления, преобладает высокий уровень ситуативной тревожности (50 %); средний уровень присущ 37,5 %; низкий уровень равен 12,5 %. Также выявлено, что респондентам присуща средняя выраженность личностной тревожности (87,5 %).

Результаты группы, пережившей оскорбления представлены на диаграмме (рис. 1).

У жертв, переживших продолжительное домогательство, более интенсивно преобладает личностная тревожность (87,5 %), средний уровень выражен слабо (10 %). Показатели ситуативной тревожности достигают высоких значений в 62,5 % случаях, средних и низких – в 25 % и 12,5 % соответственно. Результаты для группы жертв, переживших продолжительное домогательство, представлены на рисунке 2.

Для жертв, переживших очернение репутации и распространение слухов, присущ средний уровень ситуативной тревожности (100 %) и высокий уровень личностной тревожности (100 %), что, в свою очередь, может затруд-

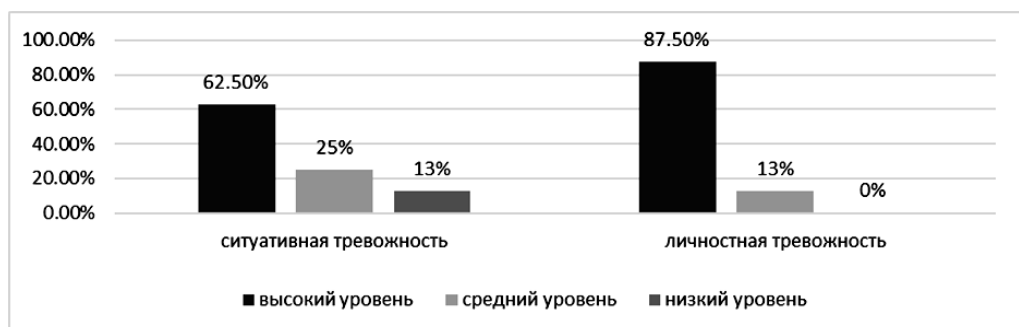


Рис. 2. Ситуативная и личностная тревожность у группы жертв, переживших продолжительное домогательство

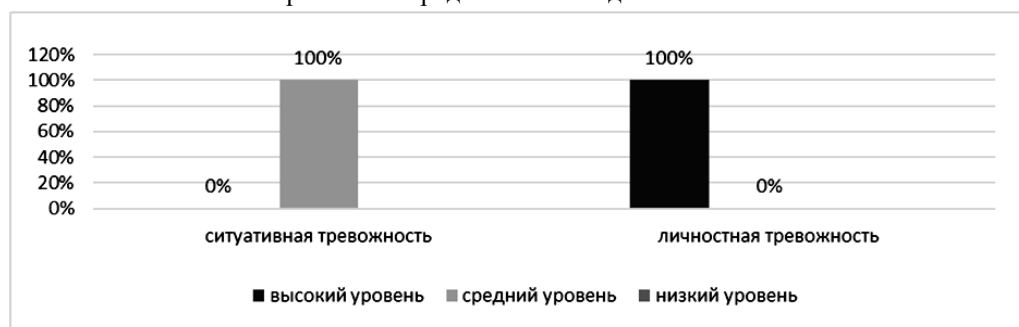


Рис. 3. Ситуативная и личностная тревожность у группы жертв, переживших очернение репутации и распространение слухов

нять нормальный уровень адаптации. Далее представлена диаграмма с результатами показателя тревожности групп жертв, переживших очернение репутации и распространение слухов (рис. 3).

Для выявления склонности к виктимному поведению выбрана методика О. О. Андронниковой. Группам жертв, пережившим оскорбления и очернение репутации, в большей степени, присущи средние показатели по шкале самоповреждающего и саморазрушающего поведения (75 % и 100 % соответственно), в отличие от группы, пережившей продолжительное домогательство (выражены низкие показатели в 85,71 % случаях).

Гиперсоциальное поведение в большей степени выражено у жертв, переживших продолжительное домогательство и очернение репутации и распространение слухов (71,43 % и 80 % соответственно). В группе жертв, пережив-

ших оскорбления, исследуемый показатель выявлен на среднем уровне в 100 % случаях.

Результаты исследования показали, что группе респондентов, переживших оскорбления, присущи низкие показатели по шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению (в 100 % случаях). Группам респондентов, переживших продолжительное домогательство и очернение репутации и распространение слухов, в большей степени присущи средние показатели по указанной шкале (57,14 % и 100 % соответственно).

Отметим, что группам респондентов, пережившим оскорбления, очернение репутации и распространение слухов, в большей степени присущи средние показатели по шкале реализованной виктимности. Группе респондентов, переживших продолжительное домогательство, в равной степени присущи низкие и средние показатели по указанной шкале (рис. 4).

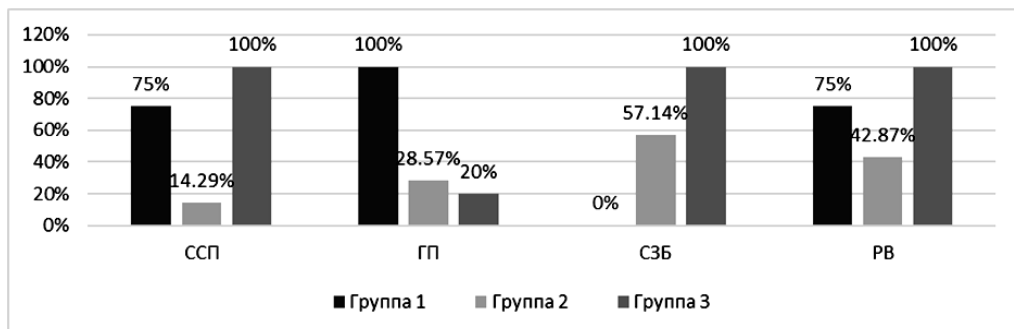


Рис. 4. Склонность к виктимному поведению у респондентов выборки (средние показатели)

Когнитивная деятельность личности в цифровом пространстве

Проведено исследование таких психофизиологических коррелят личности при решении задач в виртуальном пространстве, как частота сердечных сокращений, артериальное давление, температура тела. Выделены особенности решения когнитивных задач личностью: переключаемость внимания, гибкость когнитивного контроля, когнитивный стиль.

Психофизиологические показатели фиксировались с помощью кардиограммы, тонометра, термометра, бланков самочувствия испытуемых.

Исследование проводилось в лаборатории на базе Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. Респондентами выступили 22 обучающихся Крымского инженерно-педагогического университета им. Февзи Якубова, возраст респондентов от 21 до 23 лет.

На первом этапе исследования осуществлена регистрация данных о самочувствии испытуемых и психофизиологических показателях. Использован теппинг-тест, далее в объективной реальности проведены методики: для определения когнитивного контроля – проба Д. Р. Струпа, с целью определения особенностей переключаемости внимания использована методика Шульте; для изучения когнитивного стиля – методика Дж. Кагана.

Второй этап исследования проходил с использованием виртуальной реальности и адап-

тированных методик Струпа, Кагана и таблиц Шульте.

Третий этап исследования проводился с использованием дополненной реальности и предполагал применение аналога методики Струпа – пробы «Цвета», «Ассоциации»; аналога методики Шульте – пробы «Распределение», «Числа»; аналога методики Кагана – пробы «Сравнение». Во время проведения исследований фиксировались психофизиологические показатели, после третьего этапа фиксировалось самочувствие респондентов.

Анализ психофизиологических коррелят личности при решении задач в виртуальном пространстве

На основе полученных данных по теппинг-тесту выделены 4 категории испытуемых: с сильным, средним, средне-слабым и слабым типом нервной системы. В начале исследования артериальное давление испытуемых варьировалось от 118/82 до 121/90 мм рт. ст.; температура – от 36,0 до 36,2 °С.

В реальном и виртуальном пространствах при решении когнитивных задач испытуемые отмечали, что общее самочувствие находится в пределах нормы, после исследования в дополненной реальности у испытуемых наблюдается раздражение при демонстрации ярких цветов, заторможенность, боль в висках – при сильном типе нервной системы; отрешенность, рассеянность внимания, трудности в переходе из одной реальности в другую – при слабым типе нервной системы.

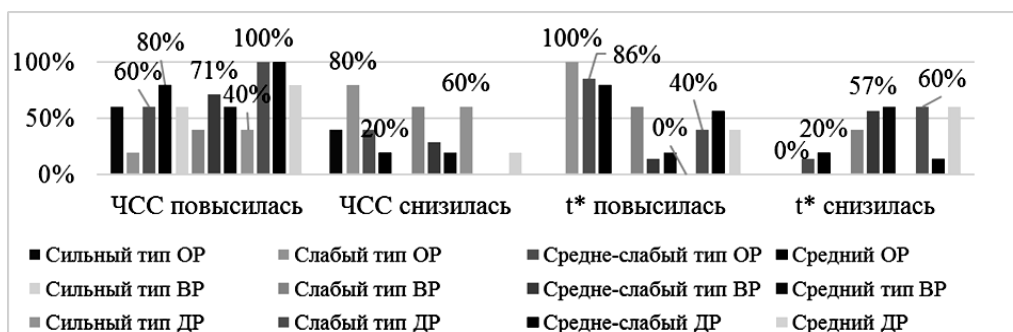


Рис. 5. Результат анализа психофизиологических показателей стресса групп с различной силой нервной системы

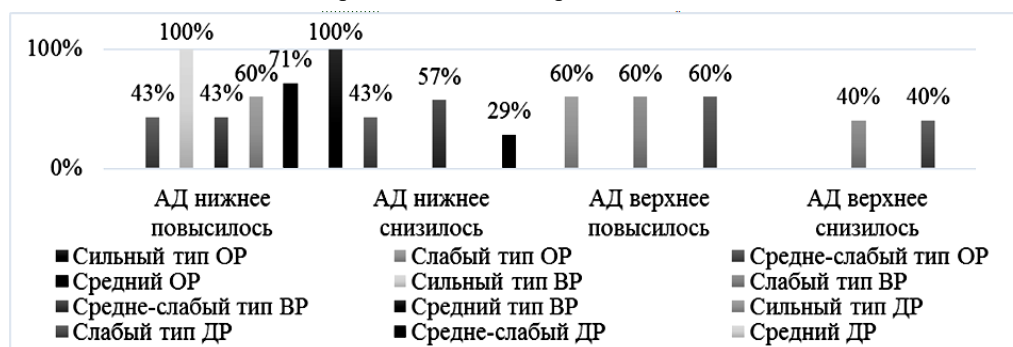


Рис. 6. Результат анализа психофизиологических показателей стресса групп с различной силой нервной системы

Наиболее значимые изменения вегетативных реакций наблюдались в виртуальном пространстве: частота сердечных сокращений чаще повышалась у респондентов со средне-слабой силой нервной системы. Температура тела чаще изменялась у респондентов со средне-слабой и слабой нервной системой.

В объективной реальности показатели диастолического давления в большинстве случаев сильно повысились у респондентов с сильной нервной системой. Таким образом, доказано, что существует разница в вегетативных реакциях организма на смену пространств при решении когнитивных задач.

Часть испытуемых, демонстрирующих в объективной реальности гибкий когнитивный контроль, в виртуальной реальности проявила ригидность, подобное явление наблюдалось с показателями переключаемости внимания и с когнитивным стилем.

Стоит отметить, что существуют исследования, указывающие на то, что когнитивные стили имеют стабильность, но в данном исследовании выявлены изменения показателей. Вероятно, что в хорошо знакомых локациях личность в виртуальной среде с помощью автоматизированных действий осуществляет успешную деятельность, а в менее знакомых цифровых локациях – автоматизированные действия препятствуют ориентации в новых цифровых локациях, вследствие чего личность меняет стратегии когнитивной деятельности как способ адаптации к новой среде.

Выводы.

1. На поведение и психофизиологические показатели личности в цифровом пространстве оказывают влияние такие параметры, как продолжительность и характер участия в кибербуллинге; особенности аффективно-поведенческой сферы (склонности к виктимному по-



Рис. 7. Результаты изучения когнитивных стилей респондентов с сильной нервной системой

ведению, выраженности тревожности); особенности когнитивной деятельности; тип нервной системы.

2. У разных групп жертв определенного типа кибербуллинга (жертвы, пережившие оскорбления; жертвы, пережившие продолжительное домогательство и преследования; жертвы, пережившие очернение репутации) имеются наиболее характерные для нее уровень выраженности тревожности (ситуативной и личностной) и уровень склонности к виктимному поведению.

3. Когнитивные особенности (категории убеждений, беспомощности, неприятия) жертв кибербуллинга определенного типа влияют на проявление тревожности и специфических психофизиологических реакций при повторной встрече с кибербуллингом в цифровом пространстве.

4. Респонденты с разным типом нервной системы при решении когнитивных задач в различных пространствах (в объективной реальности, в цифровом пространстве: виртуальном и пространстве дополненной реальности) проявляют наиболее присущие конкретному типу психофизиологические реакции организма (изменение температуры, частоты сердечных сокращений, артериального давления, самочувствия).

5. Для объективной и цифровой реальности существуют наиболее характерные изменения параметров когнитивной деятельности респондентов (когнитивного контроля, уров-

ня переключаемости внимания и когнитивных стилей) в зависимости от типа нервной системы, что обусловлено особенностями адаптации к новой цифровой среде.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено научно-практическое исследование особенностей личности в цифровом пространстве. Рассмотрена теоретическая информация об интернет-пространстве, а также изучены аффективные и когнитивные исследования цифровой среды. Авторами отмечено, что несмотря на существующие исследования и их актуальность, в изучении нуждаются особенности психофизиологических реакций личности в участии в кибербуллинге. Подобные исследования позволят скорректировать девиации интернет-пользователей. В статье также отмечена недостаточность изучения влияния виртуальной когнитивной деятельности человека на психофизиологические особенности его личности.

Цель статьи – изучение психофизиологических реакций личности в ситуации кибербуллинга; исследование психофизиологических коррелятов личности при решении задач в виртуальном и дополненном пространстве.

Ключевые слова: интернет-пространство; личность; кибербуллинг; психофизиологические реакции; аффективно-поведенческие и когнитивные особенности.

SUMMARY

The article presents a scientific and practical research of personality features in the digital



space. Theoretical information about the Internet space has considered, and affective and cognitive researches of the digital environment are studied. The authors have been noted that despite the existing researches and their relevance, the peculiarities of psychophysiological reactions of a person in participating in cyberbullying need to be studied. Such researches will allow correcting the deviations of Internet users. The article also notes the insufficiency of studying the influence of virtual cognitive activity of a person on the psychophysiological features of his personality.

The purpose of the article – studying the psychophysiological reactions of a personality in a cyberbullying situation; researching the psychophysiological correlates of a personality when solving problems in virtual and augmented space.

Key words: Internet space; personality; cyberbullying; psychophysiological reactions; affective-behavioral and cognitive features.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулич М. М. Интернет-троллинг: понятие, содержание и формы // Вестник ТюмГУ. Социология. – 2012. – № 8.
2. Бородкин Л. И. Информационные технологии в обучении историка: потенциал государственного образовательного стандарта // Информационный бюллетень Ассоциации «История и компьютер». – 2000. – № 28. – С. 61–65.
3. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 177–191.
4. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000 г. – 608 с.
5. Лучинкина И. С. Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 56–70.
6. Лучинкина И. С. Особенности коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия педагогика и психология. – 2018. – № 4 (14). – С. 92–98

7. Лучинкина А. И. Особенности социализации интернет-пользователей // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2016. – № 2 (4). – С. 137–140.

8. Лучинкина А. И. Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 1 (33). – С. 54–62.

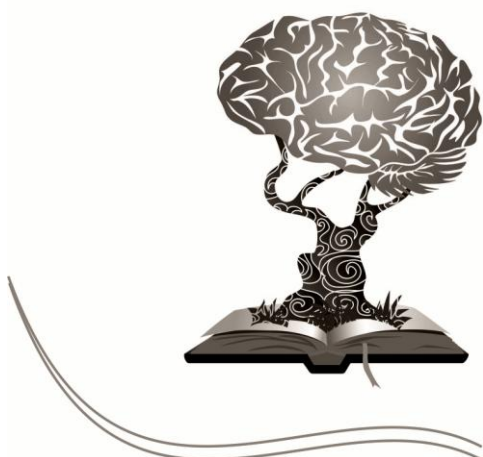
9. Лучинкина А. И. Специфика мировоззрения интернет-пользователей // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-1. – С. 311–317.

10. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Психологическое благополучие в проекции цифровой социализации [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-v-proektsii-tsifrovoy-sotsializatsii> (дата обращения: 11 ноября 2021).





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



Г. И. Давыдова

УДК 37.015.31

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Современной тенденцией в системе образовательного пространства является реализация диалогической парадигмы (воспитания, обучения и развития личности), ориентированной на гуманизм, культуру и направленную на преодоление авторитарной системы воспитания в различных средах, в том числе в семье. Семья понимается не только как социальный институт и социокультурная среда, но и место силы, место открытого общения, роста «качественных», по К. Роджерсу, человеческих отношений, любви, понимания, творчества, Личности [8].

Понять тип личности, ее направленность и уровень развития означает исследовать характер тех практических (интенциональных) взаимоотношений, которые соответствуют идее реализации, в конечном счете, талантов и способностей каждого потенциального субъекта общественной деятельности.

В культурологической концепции диалога культур Бахтина-Библера диалог понимается как взаимодействие, которое нужно изучать и которое нужно практиковать. Подготовка ребенка к школе и адаптация к учебной деятельности в значительной степени обусловлены тем, насколько осознанно взрослые (родители, воспитатели) включены в этот процесс. При этом, если особенности личности педагога, воспитателя в их влияние на формирование психологической готовности дошкольника изучены достаточно всесторонне, то вопрос семейного воспитания, влияние межличностного детско-родительского общения на характер ценностного развития личности дошкольника по-прежнему остается метаактуальным.



Перспективной для решения проблемы готовности к школе является теоретическая платформа, согласно которой ядром психологической готовности дошкольника к школьному обучению является формирование направленности личности, предполагающее определенный опыт ценностного развития, формирующийся в процессе опыта сотрудничества диалога с взрослыми.

В ряде наших исследований, посвященных теме одаренных подростков, была выявлена симптоматика психогенной школьной дезадаптации, специфика которой связана с особенностями стиля семейных отношений, имеющая косвенное влияние на характер направленности личности подростков.

Психологический опыт консультационной работы с семьями одаренных дошкольников позволил уловить симптомы «психогенной школьной дезадаптации» на этапе готовности ребенка к школе, проявляющиеся в особенностях детско-родительских взаимодействий, стилях семейного воспитания, характере самооценки и направленности личности дошкольников.

Теоретическая модель направленности включает в себя положения концепции о развитии рефлексивного механизма, теоретической модели ценности, межличностной теории социализации, утверждающей, что разнообразные проявления личностных искажений (например, расхождение параметров Я-идеального и Я-реального субъекта) следует рассматривать в терминах межличностных взаимодействий, а также теории о биполярном характере становления самооценки личности в условиях значимой социальной среды.

Модель творческой направленности в концепции рефлексивного диалога (рис. 1) предполагает двусторонний характер среды: внутренней и внешней. Внутренняя среда выступает как эмоционально-ценностное самоотношение личности (Образ Я), внешняя – как социально-опосредованная самооценка (Я-концепция). По вертикали структура направленности представлена тремя уровнями: адаптивным (телесно-индивидуальным, межличностным,

диалогическим), нормативным (правилосообразным, навыковым, стереотипно-деятельностным), рефлексивным (познавательным, коммуникативно-творческим, межперсональным). Направленность включает в себя три основные подсистемы: личностную, групповую и культурную идентичность. Данная модель положена в основу технологии коррекционно-терапевтического наставничества в работе с семьей.

Развитие взаимодействия в процессе рефлексивного диалога выступает как «мышление через других» и осуществляется в разных формах: принятие точки зрения другого, выступающее как интерпретация внутренней логики другого; мышление посредством других; просто слушание (постмодернистский подход, хотя когнитивная модель все-таки предполагается); в контексте делания вместе.

Формирование направленности предполагают разный тип взаимодействия на трех уровнях диалога (рис.1)

В процессе онтогенеза первоначально возникает готовность в идентификации с другим человеком, на базе этого формируется пристрастность самоотношения. Этому соответствует первый уровень диалога (адаптивный), выступающий как способность посмотреть на себя глазами другого человека. В процессе формирования направленности применяются преимущественно первый и третий формы взаимодействия.

В процессе развития рефлексивной самооценки способность к идентификации сочетается со способностью к рефлексивному обособлению, которое начинает проявляться в социальной ситуации, требующей от индивида отделения от других, отстаивание своего Я. Второй уровень (нормативный) диалога выступает как «передача части рефлексивных функций» с целью изменения отношений других участников коммуникации. Нормативность связана с достигнутыми социальными соглашениями и выработкой определенных правил взаимодействия (используется второй и четвертый варианты «мышления через других»).

В индивидуальном генезисе способность к социально управляемым действиям связана



Рис. 1. Модель рефлексивного развития творческой направленности личности

со способностью личности к рефлексивному самоотношению, когда метрическое (опосредованное социальными нормами, интеллектуальными эталонами, нравственными ценностями) отношение к себе становится результатом самостоятельной выработки субъектом оснований оценки. Третий уровень диалога (рефлексивный) связан со способностью вербально-невербального взаимодействия субъектов, установивших межперсональные отношения. Целеполагание здесь выстраивается вокруг интерпретации определенных событий, требующих понимания намерений и последствий, способности дать словесный эквивалент, осуществить приемлемую реакцию, действовать адекватно объекту или ситуации (используются все формы взаимодействия).

Рефлексивно-диалогическая модель развития направленности выступает как целостная система отношений человека в его телесном, социальном и культурном мировосприятии, связанная с возможностью осознания и рационализацией индивидом границ своего Я, культурной идентичностью как пространственно-временной корреляцией идеального и актуального отношения личности, обуславливающей активную (она может быть созерцательной) позицию человека в межличностных и социальных отношениях. Специфика рефлексивного отношения соотносится с понятием вневходимости, которое встречается в работе Бахтина. Это означает, что другой «радикально вневходим» по отношению ко мне (этот момент противоречит позиции гуманистической пси-



хологии), это принципиально рациональный (не эмоциональный) уровень отношений, требующий рефлексивного обособления. Вместе с тем рефлексивный уровень отношений, как видно из модели, становится возможным «на плечах» диалога (рис. 1).

Развитие в старшем дошкольном возрасте познавательно-коммуникативной направленности свидетельствует о формировании, с одной стороны, рефлексивной актуальной и прогностической самооценки ребенком своих знаний, умений и навыков (Я-концепции), с другой – своей идентичности, эмоционально-ценностного отношения к себе (Образ Я).

Когнитивная теория личности Дж. Келли подчеркивает влияние коммуникативно-познавательных процессов на поведение человека, выделяя в качестве классификатора-шаблона нашего восприятия понятие личностного конструкта, включающего в себя особенности всех известных познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи). В этой теории любой человек выступает в роли исследователя, познающего себя в мире других людей, интерпретирующий любое событие с разных позиций. Каждый конструкт имеет два полюса, исследователь выбирает произвольно тот, который, с его точки зрения, лучше описывает событие, т. е. обладает лучшей прогностической ценностью. При этом имеет значение не только количество используемых конструктов, но и их ранг (значимость). Количество конструктов характеризуют когнитивно сложную личность или наоборот. Наиболее значимые конструкты (которые актуализируются в сознании быстрее) называются суперординатными, другие – субординатными. Например, один первоклассник, на вопрос, что ему больше всего нравится в школе, отвечает: «интересно учиться», «много нового узнаю», «много новых друзей», а другой: «меня любит учительница», «ставят хорошие оценки», «меня хвалят, я послушный», «хорошо себя веду, ничего не трогаю на столе у учителя» [18]. С большой вероятностью можно предположить в обоих случаях определенный характер общения и формы мышления в процессе взаимодействия с ребенком в семье.

Как показывают наши исследования, система конструктов не является статическим образованием (и в этом смысле рефлексивного диалога), а формируется, развивается и корректируется под влиянием опыта (в том числе психотерапевтического), когда происходит осознание «бессознательного»: отдаленных (субординатных) конструктов, которыми человек редко пользуется при интерпретации событий. Так, производное от основной пары («позитивное отношение к себе негативное отношение к себе»), «комфортность – самостоятельность», «альtruизм – эгоизм» и др.) получает свое развитие в специфических социальных ситуациях. Превалирующий член пары определяет характер самооценки, наиболее значимые (суперординатные) конструкты образуют направленность личности, сочетание позитивных конструктов (свойств личности) и позитивного самоотношения определяет творческую направленность личности. Творческая направленность характеризует самостоятельную, активную личность, гармонично взаимодействующую с обществом. Слишком тесные связи между конструктами, как и слишком слабые, в равной степени симптоматичны. При адекватно самоорганизующейся системе между конструктами существует некоторое оптимальное расстояние. Так, «авторитетный» стиль общения в семье, где уважаются личные границы каждого, не подтверждение ожиданий (например, критическое замечание) не вызывает у ребенка резкого снижения самооценки в силу отсутствия жестких связей, независимости (проблематичности) его мышления. Применение методики позволяет выявлять неэффективные поведенческие стереотипы и защитные механизмы личности.

Мы провели исследование в рамках онлайн-консультаций (по инициативе семьи) десяти пар (мама-дошкольник 6-7 лет), посещающих в течение года центр развития с усиленной подготовкой к школе. Особенностью методики Келли является то, что процесс диагностики тесно сплетен с процессом коррекции. Предполагалось, что психологическая готовность дошкольника к школьному обучению связана



с развитием адекватной самооценки и осмысленно-познавательного отношению к окружающему миру, т. е. с развитием коммуникативно-творческой направленности.

Также применялась методика «Мотивационной готовности» (А. Л. Венгера), а родителям предлагалось пройти опросник по методике «Стили семейного воспитания» (Н. М. Рухленко). Помимо качественного анализа репертуарных решеток дошкольников, использовались данные факторного анализа (применялся стандартный пакет программ «КЕЛЛИ»). В итоге мы выделили три типа взрослоцентрической модели направленности личности дошкольников: познавательная, нормативная и отношенческая. Взрослоцентрическая модель направленности личности дошкольников связана с ориентацией на формы и способы общения взрослых, выступающие как образцы для подражания и влияющие на отношение ребенка к себе:

Познавательная (коммуникативная) направленность личности обнаружена у двух дошкольников с авторитетным стилем семейного воспитания (методика «Стратегия семейного воспитания»), высоким уровнем познавательной мотивации (методика «Мотивационная готовность» Венгера), типом ориентации, где в качестве образца выступают равноправные отношения взрослых, объективно обусловленные равными возможностями взрослых в сфере социальных ролей. Ребенок пытается вести себя «на равных» с психологом, даже снисходительно: «А что это Вы хотите про наших детей узнать, а? Вы скажите мне, я никому не скажу». Ценностные ориентации, характеризующие содержание Я-идеального, описываются конструктами «много знает и умеет», «самостоятельный», «делает все по-своему», «побит руководить» в контексте элементов «Я», «мама», «папа», «взрослый, который не нравится», «другие дети», т. е. связаны с отношением к себе, как самостоятельному, независимому, компетентному и самооценному. Такая направленность дошкольников характеризуется высоким (завышенным) характером самооценки, высоким уровнем самопри-

ятия, высоким уровнем интегрированности Образа Я, дифференцированным характером конструктов.

Нормативная направленность (5 чел.) связана с авторитарным стилем семейного воспитания, ценностью послушания, следования указаниям взрослых, высоким уровнем социальной мотивации (методика Венгера). Для данной выборки дошкольников характерна тенденция к повышению когнитивной сложности системы конструктов и снижением показателя коэффициента самопринятия. Высокие требования взрослых вызывают у детей необходимость в более дифференцированной системе отношений, своего рода психологической защите по принципу «зато»: «зато я не обижаюсь, а стараюсь сделать лучше», «я трудолюбивый», «всегда буду первым», «буду хорошо учиться». Анализ содержания факторов показал наличие в самооценке дошкольников параллельной системы ценностей, связанной с существованием противоречивых представлений о себе, типа «Я – хороший», «Я – плохой», которые закамуфлированы в содержании представлений (используется много конструктов, но они не дифференцированные), низкой целостностью структуры самоотношения (Образа Я), большой разброс значений коэффициента самопринятия (от -0,1 до 0,6).

Отношенческая направленность (3 чел.) связана с индифферентным стилем семейного воспитания, безусловной ценностью отношения ребенка к себе, в содержание Я-идеального конструктами «меня все любят», «я главный», «умный», «талантливый», «похож на своих родителей», не критичное восприятие безусловных положительных оценок, приписывание себе всех «ценных» качеств. Остановка изнеживающего воспитания ребенка, уступчивости, частое подчеркивание существующих и несуществующих достоинств, приводят к неадекватно завышенному уровню притязаний, снижению критичности самооценки. По методике «Мотивационной готовности» дошкольники показали негативное отношение к школе, стремление оставаться в центре внимания близких взрослых. Завышенная самооценка,



слишком тесные связи между конструктами говорят (по Келли) об одной единственной теории мира, социальной неадаптивности.

Таким образом, для данной выборки дошкольников, посещающих центр развития (проявляющих хорошее воображение в творческих и интеллектуальных видах деятельности), характерна взрослоцентрическая модель направленности, суть которой в том, что взрослые транслируют ребенку собственные притязания, делая его заложником детских ценностей, что в каждом из выявленных характеров направленности личности закладывает установку замедленного конфликтного действия. Так, казалось бы, в «правильной» познавательной направленности присутствует жесткость самоотношения, завышенный бескомпромиссный характер самооценки, отношение к взрослым «на равных». При отчетливо выраженных лидерских качествах детей все же ощущается определенная родительская проекция, где ребенок визуализирует собой социальный образ родителей. Вместе с тем наличие высокой познавательной мотивации дает возможность делать оптимистичный прогноз.

Нормативный характер направленности проявился в процессе заполнения репертуарной решетки в интерпретации внешнего отношения как отвергающего, квалифицирующего. Материалом конфликта здесь выступает показатель идентичности (принадлежности), выражающийся переживанием «я делаю как надо», «я такой, как все...». Снижение самооценки в данном случае связано с переживанием вины за неудачу, недействие, неумение. Мы полагаем, что при таком типе направленности нарастание психологического напряжения ребенка будет связано с одной стороны, с признанием вины (вне зависимости от реальных оснований) и стремлением понести за это наказание, с другой – попытками защититься от наказания через поиск смягчающих обстоятельств.

Отношенческий характер направленности личности дошкольника проявляется как зависимость, защита ребенком семейного статуса «любимого», «главного» перед лицом на-

деленной экспертной функцией (психолога как социальной персоны) от которого «зависит» признание или непризнание безусловно принимаемого статуса. При этом расхождение между прогнозируемой и возможной реальной оценкой приобретает характер внутреннего конфликта, способом разрешения которого выступает доказывание подлинности желаемого статуса. Негативным последствием такой направленности может стать приспособление, а это значит, «подгонять» свое внутреннее субъективное к внешнему, требуемому, гипертрофированные формы защиты.

Переход к позиции школьника требует рефлексивного (проблемного) общения родителей с дошкольником, предполагающей становление адекватной самооценки, принимающей на себя рефлексивные функции и обеспечивающей личностно-смысловые изменения в содержании направленности. Такие изменения происходят за счет того, что взрослый в процессе рефлексивного общения «оснащает» ребенка недостающими рефлексивными функциями: проблематизирует ситуацию, задает вопросы, фиксирует ошибки, при этом не критикует, а поддерживает. Дифференциация внутреннего (Образа Я) и внешнего (Я-концепции), возникновение смысловых переживаний, развитие рефлексивной самооценки обуславливают качественный скачок в развитии направленности дошкольника, после чего возможно изменение тенденций и способов поведения, превращение ее в особую категорию самости, осознаваемые личностью побудительные силы конкретных выборов, решений и действий, проявляющиеся в убеждениях, взглядах, жизненных целях, идеалах. Сфера направленности ответственна за то, «куда живет человек», что его влечет, к чему стремиться и прикладывает силы, чего добивается. Этой сфере принадлежит системообразующая, задающая, приоритетная роль в психической деятельности и она в наибольшей степени характеризует личность.

Выводы. Характер направленности личности дошкольника выступает фактором, позволяющим судить о психологической готов-



ности школе, т. е. тем, что фактически не учитывается при прохождении «тестирования», так как не связано напрямую с традиционными показателями инструментальных навыков и интеллектуальных умений. На контингенте интеллектуально одаренных дошкольников мы показали, что психологическая готовность ребенка может не успевать, проявляясь в личностной незрелости дошкольника: либо связанной с тревожностью ребенка по отношению к ожиданиям взрослых, либо в завышенной самооценке, связанной с переоценкой собственных сил и возможностей, либо в необходимости безусловного отношения к себе, что в условиях объективной школьной оценки может грозить проявлением аффекта неадекватности.

Развитие психологической готовности дошкольников, связанное с развитием самооценки и направленности личности в семье, во многом определяется стилем семейного воспитания. При этом очевидны тенденции, связанные с тем, что интеллектуальное развитие дошкольника может быть обусловлено разной мотивацией, в том числе социальной, связанной с потребностью одобрения, «быть таким как все», личной, связанной с желанием нравиться, а также высоким уровнем познавательной мотивации. Важным в понимании психологической готовности ребенка к школе как переходу в новую социальную реальность является сбалансированность эмоционально-оценочной сферы, коммуникативный характер направленности личности ребенка, выступающей как новообразование старшего дошкольного возраста.

Исследование дает основание для вывода, что семья как сложный социокультурный и психолого-педагогический феномен, выступающий «составным» субъектом развития направленности личности дошкольника как фактора психологической готовности к школе, имеет собственные внутренние механизмы и ресурсы. Это следует учитывать при оценке готовности дошкольника к обучению, что требует культивирования в практику приема детей в школу помимо требований, связанных с оценкой физического здоровья и традицион-

ных интеллектуальных навыков, оценку степени психологической готовности дошкольника, связанной с направленностью его личности, предполагающей возможность (а иногда и необходимость) семейной коррекции.

АННОТАЦИЯ

Современные педагогические стандарты дошкольного образования нацеливают на всестороннее развитие личности ребенка, при этом акцентируется внимание на том, чтобы не сводить подготовку к школе к набору интеллектуальных функций. Проведенное нами исследование в концепции рефлексивного развития направленности личности позволило сформулировать дефиницию, предполагающую переосмысление позиции семьи (родителей), выступающей «составным субъектом» психологической готовности дошкольников к новому институциональному качеству жизни.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, направленность личности, рефлексивный диалог, стили семейного воспитания, составной субъект.

SUMMARY

Modern pedagogical standards of preschool education are aimed at the comprehensive development of the child's personality, while attention is focused on not reducing the preparation for school to a set of intellectual functions. Our research in the concept of reflexive development of personality orientation allowed us to formulate a definition that involves rethinking the position of the family (parents), acting as a “composite subject” of psychological readiness of preschoolers for a new institutional quality of life.

Key words: psychological readiness for school, personality orientation, reflexive dialogue, styles of family education, composite subject.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барцалкина В. В. Формирование познавательной направленности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 25 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 416 с.
3. Белкина В. Н. Диалог ребенка со сверстником: общие проблемы детского сада и



- школы // Начальная школа. – М.: Начальная школа, 2003. – № 7. – С. 9–17.
4. Беспалова О. С., Суняйкина Т. В. Роль родителей в подготовке детей к обучению в школе // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – № 2. – С. 43–50.
5. Библер В. С. Мышление как творчество (введение в логику мыслительного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
6. Бугрименко Е. А., Венгер А. Л., Поливанова К. Н., Сушкова Е. Ю. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. – М., 2007. – 276 с.
7. Давыдова Г. И. Психогенная школьная дезадаптация как симптом семейной патологической социализации // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сб. матер. науч.-практ. конф. (14-15 октября 2022 г.). – Севастополь: ИК «ИПТС», 2022. – 527 с.
8. Давыдова Г. И. Рефлексивно-диалогическая концепция построения философии и методологии инновационно-образовательной деятельности // Проблемы рефлексивной педагогики, акмеологии и психологии гуманизации воспитания в общем, дополнительном и профессиональном образовании юношества: сб. статей. – М.: Логос, 1999. – С. 7–9.
9. Давыдова Г. И. Рефлексивные механизмы становления психической саморегуляции личности // Проблемы рефлексивной педагогики, акмеологии и психологии гуманизации воспитания в общем, дополнительном и профессиональном образовании юношества: сб. статей. – М.: Логос, 1999. – С. 17–21.
10. Давыдова Г. И., Степанов С. Ю. Этапы становления рефлексивной способности и типов самооценки // Интеллектуальные системы и творчество: тезисы докладов. – Новосибирск: НГУ, 1990. – Ч. IV – С. 126–129.
11. Давыдова Г. И., Кошель Э. В. Событийный принцип развития творческой направленности одаренных детей в инклюзивном образовательном пространстве: рефлексивно-диалогический подход // Психология одаренности и творчества: сб. науч. трудов IV Международ. науч.-практ. онлайн-конференции. – М.: Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. – С. 170–176.
12. Давыдова Г. И., Самыгин С. И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно-диалогического подхода монография. – М.: РУСАЙНС, 2020. – 220 с.
13. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Диалогическое взаимодействие с учащимися как фактор развития творческого профессионализма педагога // Pracenaukowe. Wyzsza Szkoła Pedagogiczna w Częstochowa. – Seria: Wychowaniotechniczne. – 1999. – P. 225–231.
14. Давыдова Г. И., Ковров В. В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога // Образование. Наука. Научные кадры. – № 1 – 2022. – С. 176–186.
15. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии, 1984. – № 4. – С. 89–95.
16. Каганова Т. И. Мостовая Л. И. «Школьный невроз» как реалья современного начального образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей. – Новосибирск: Сибак, 2015. – С. 31–37.
17. Каневская М. Е. Основные типы и психологические особенности направленности личности: у детей младшего школьного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 143 с.
18. Катрич (Давыдова) Г. И. Связь самооценки и направленности личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1988. – № 2. – С. 38–42.
19. Лашкова Л. Л. Коммуникативная подготовка педагогов дошкольных образовательных организаций в вузе // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – Спецвыпуск № 17. – АРТ 15354.
20. Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение с взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, «Штиинца», 1987. – 136 с.



21. Непомнящая Н. И. [и др.]. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. – 1980. – № 1 – С. 22–31.

22. Паутова В. В. Педагогическая кинезиология в рамках проблемы готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – № 10 (октябрь). – С. 96–100.

23. Пономарева Е. В. Готовность к обучению в школе в научных исследованиях // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 145–149.

24. Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / ред. А. В. Запорожец, М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

25. Салливан Г., Роттер Дж. и Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.

26. Ульенкова У. В., Дмитриева Е. Е. Влияние общения с взрослым на формирование у ребенка общей способности к учению // Начальная школа. – М.: Начальная школа, 2004. – № 2. – С. 15–19.

27. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

28. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.



Е. В. Моцовкина, Ю. В. Козина

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Важнейшим социальным институтом общества является семья, с которой начинается социализация ребенка. Взаимодействуя с родителями, каждый ребенок не только ощущает любовь или отторжение, защиту или обвинения, уважение или пренебрежение, признание или презрение, но и открывает для себя свои личные особенности, проявляющиеся в физическом, эмоциональном и психологическом плане. С момента рождения ребенка каждый родитель в процессе воспитания формирует самооценку своему ребенку. На формирование самооценки влияют многие факторы, такие как тип воспитания, стиль семейного воспитания, состав семьи, эмоциональное отношение к ребенку, наличие или отсутствие привязанности, мотивы и цели родительства, формы и методы наказания или поощрения, способы разрешения семейных конфликтов и недопониманий, социальный контроль.

Самооценка является одним из важнейших факторов формирования личности ребенка. С малых лет самооценка влияет на развитие многих личностных качеств, таких как уверенность в себе, способность к самореализации, настойчивость, ответственность и т. д. Самооценка является показателем, с помощью которого ребенок определяет свои силы, способности и совершает достижения в различных сферах жизни.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является раскрытие особенностей развития самооценки детей младшего школьного возраста. Актуальность исследования заключается в том, что современное общество требует высокой компетентности и самодостаточности от каждого человека, имен-



но поэтому важно воспитывать у детей сильную самооценку, чтобы они могли справляться со сложными жизненными ситуациями и принимать решения на основе своих ценностей и принципов.

Изложение основного материала статьи.

В настоящее время имеются многочисленные и значимые эмпирические исследования самооценки, а также связи самооценки с отношением к собственному «Я» и самопознанием, реалистичностью и устойчивостью на всех жизненных этапах человека. Значимый вклад в изучении теоретических аспектов самооценки в работах таких советских психологов, как Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кон, А. Н. Леонтьева, А. И. Липкиной, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной и др. Такого же рода вклад в развитие зарубежной психологии по изучению самооценки внесли работы следующих психологов: К. Роджерс, Э. Берн, Дж. Мид, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.

Степень самооценки, по мнению ученых, определяется убежденностью индивида в своей самоценности и значимости. Так, З. В. Диянова в своей книге «Общая психология. Личность и мотивация» пишет: «Самооценка – это оценка человеком своих возможностей, способностей, тех или иных качеств. Она зависит от оценки других людей, соотношения «Я» – реального и «Я» – идеального, успеха в значимой деятельности» [3].

Самооценка, по мнению У. Джеймса, – это удовлетворенность или неудовлетворенность субъекта собой, т. е. самоотношение [2]. Данный автор выделил трехкомпонентную структуру «Я», в которую включены:

– эмоциональный компонент – это чувства и эмоции, которые испытывают люди в отношении себя и своих способностей. Например, гордость, страх, удовлетворение, доверие, разочарование и т. п.

– когнитивный компонент – это личные мысли, убеждения и оценки, как личности, каждого человека, а также знания о своих умениях. Например, «Я не способен на это», «Я талантлив в...», «Я не смогу сделать...» и т. п.

– поведенческий компонент – это реакции и действия, которые проявляет человек в

соответствии со своими эмоциями и убеждениями. Например, ребенок может избегать определенных заданий из-за переживаний в связи с недостаточной уверенностью в своих способностях [2].

Взаимодействие этих трех компонентов и их баланс важны для формирования здоровой самооценки и достижения успешных результатов.

В психоаналитической теории З. Фрейд выделил три звена личности: Оно, Я и Сверх-Я, где Оно – подсознание, т. е. все бессознательное, присущее человеку (инстинкты, удовольствие, отсутствие контроля), Я – сознание (разум, рассудок, внешний контроль), Сверх-Я – сверхсознание ценности, духовность, нравственность, самоконтроль) [7]. Так, самооценка – это механизм, устанавливающий связь между требованиями субъекта к себе и внешними воздействиями окружающей среды. Ученый считает, что для развития высокой самооценки ребенка родителям необходимо в процессе воспитания применять массу запретов для того, чтобы ребенок из сознания перешел в сверхсознание. Важно отметить, что Сверх-Я – не врожденный показатель, а приобретенный, вследствие идентификации ребенка со взрослым [7].

В современной психологии классифицируют самооценку по следующим направлениям:

1. По стабильности:

– устойчивая – самооценка данного вида не изменяется под воздействием различных факторов и с трудом поддается коррекции;

– неустойчивая – изменяется под влиянием различного рода обстоятельств и легко поддается коррекции [4].

2. По степени реалистичности:

– адекватная – соответствует мнению индивида о себе с его возможностями;

– неадекватная – не соответствует мнению индивида о себе с его возможностями [4].

3. По уровню:

– завышенная – понимание собственной личности с переоценкой своих возможностей, талантов, знаний и пр.;



– нормальная – полное осознание своих возможностей, соответствие между реальным и идеальным «Я»;

– заниженная – фокусировка индивидом на своих переживаниях и неудачах, отсутствие любви к себе, негативные возможные «Я» [4].

На развитие самооценки человека влияет множество факторов. Первым и значимым фактором является семья. Каждый ребенок, появляясь на свет, попадает в этот мир «чистым», без каких-либо представлений о себе. Более того, самооценка у новорожденного ребенка и вовсе отсутствует, но, при взаимодействии с родителями и родственниками начинает формироваться. Своего рода накопительный эффект, который появляется спустя определенное время. Совершая те или иные действия, ребенок опирается на те слова и высказывания, комментарии, похвалу и осуждения, которые ему говорят его близкие люди. Мимика, интонация, жесты – это то, с помощью чего ребенок получает информацию о себе, как о маленьком человеке.

В дальнейшем, когда ребенку исполняется 3-4 года, у него появляется интерес к другим детям, происходит взаимодействие и общение на доступном ему уровне. Так, в окружение ребенка попадают не только родители и ближайшие родственники, но и сверстники ребенка, которые также влияют на самооценку друг друга. Например, ребенок, воспитываемый родителями в строгой критике и запретах, будет более требователен и критичен к себе и другим детям. Некоторые дети поступают в детский сад, где на их самооценку и развитие также оказывают влияние воспитателя и няни, что помогает освоить ребенку знания и научиться определенным навыкам. При поступлении в школу ребенок снова сталкивается с новым значимым лицом – учителем, который, как родители, воспитатели и родственники, оценивает поступки, поведение и работы ребенка [1].

Таким образом, можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на формирование самооценки:

– социальное окружение – отношение родителей, воспитателей, учителей, друзей и т.д.;

– личность человека – тип темперамента, самокритичность, эмоциональная устойчивость и т. д.;

– опыт – огромный опыт неудач заставляет поверить в свою слабость, глупость и т. п. Когда опыт удач, наоборот, заряжает человека на новые подвиги, тем самым, поднимает самооценку ребенка;

– здоровье – группа здоровья, физическая форма, внешность, безусловно, оказывают влияние на самоощущение человека в этом мире;

– культура – социальные нормы и ожидания, связанные с полом, возрастом, расой и т. п. могут влиять на оценку своих качеств и достижений;

– жизненные события – переход в новую школу, переезд, развод родителей и другие значимые жизненные события [2].

Самооценка неразрывно связана с ощущением и поведением человека в обществе, видом и продуктивностью его деятельности, самореализацией и самовыражением. Так, дети с низкой самооценкой, испытывают дискомфорт находясь в общественном месте, предпочитают более уединенные места, боятся публичных выступлений и больших компаний, им тяжело дается совместная коллективная работа, поскольку они в силу низкой самооценки трудно идут на контакт и неохотно высказывают свои идеи и предположения, боясь услышать критику в свой адрес. Дети со здоровой или же адекватной самооценкой проявляют себя в тех ситуациях, где знают, что их ждет успех, за авантюры берутся с интересом для проверки своих способностей, дабы впоследствии извлечь опыт позитивный или негативный. Они без страха общаются с людьми и проводят время в оживленных местах, без стеснений заводят новые знакомства. Дети с завышенной самооценкой пытаются всегда быть в центре внимания, желая быть услышанными и увиденными. Нередко у людей с завышенной самооценкой проявляются лидерские качества, когда человек видит свое превосходство над другими по субъективному мнению, но не всегда эти лидерские качества являются действительными [5].



Немецкий психолог Э. Эриксон занимался анализом развития здоровой личности, в результате исследования выделил три основных свойства:

– активность – каждый человек в результате жизнедеятельности активно осваивает внешнюю среду;

– целостность личности – люди воспринимают себя одним и тем же на протяжении всего жизненного пути, при этом приобретая новые свойства личности;

– адекватность – способность человека разумно воспринимать самого себя и окружающий мир [1].

Как считал Э. Эриксон, каждый ребенок не только изменяется сам, но и изменяет свое окружение. По мнению ученого, детское развитие неразрывно связано с социальным окружением.

На основу возникновения личностного сознания приходится кризис семи лет, симптоматикой которого является манерничество, неуправляемое поведение ребенка, замкнутость ребенка, потеря непосредственности у ребенка. Э. Эриксон считал, что кризис – это не болезнь, а «поворотный пункт», момент выбора между прогрессом и регрессом [4]. На каждом возрастном этапе случается кризис, который является переходом от одной эго-идентичности к другой.

Л. С. Выготский значимым показателем кризиса семи лет и развития самооценки считает дифференциацию внутренней и внешней стороны личности. Внутренние изменения ребенка проявляются в приобретении смысла переживаний (например, обиженный ребенок осознает, что он обижен), с помощью чего ребенок знакомится с абсолютно новой стороной себя; появляется обобщение переживаний, в ходе которого у ребенка в голове складывается картина о том, какие последствия может принести тот или иной поступок [5].

Все это ведет к предпосылкам возникновения самостоятельной самооценки ребенка младшего школьного возраста, поскольку ребенок начинает осознавать и принимать свои переживания, прогнозирует и оценивает последствия своего поведения и своей деятельности.

Младший школьный возраст – это период жизни от 6-7 (в зависимости от возраста, в котором ребенок поступил в первый класс) до 11-12 лет.

Младший школьный возраст принято делить на две стадии:

– первая стадия характерна для детей 6-7 лет до 8-9 лет. Ранний младший школьный возраст;

– вторая стадия характерна для детей 8-9 лет до 11-12 лет. Поздний младший школьный возраст [3].

При зачислении в школу каждый ребенок сталкивается с новым видом деятельности – учебная.

Учебная деятельность – это процесс обучения, включающий в себя различные виды действий, направленные на получение знаний и умений. Важной составляющей учебной деятельности является работа в коллективе, которая способствует развитию коммуникативных навыков и социализации.

Данный возрастной период младших школьников характеризуется значительными изменениями в когнитивной, социальной и эмоциональной сферах. В этом возрасте дети начинают развивать свои навыки чтения, письма, математических знаний, что становится важной частью их жизни. Дети младшего школьного возраста уже умеют не только играть вместе с другими детьми, но и совместно работать над проектами и заданиями.

У младшего школьника происходят следующие изменения: ведущей деятельностью становится учебная деятельность; наглядно-образное мышление переходит в словесно-логическое мышление; меняется референтное окружение, где на смену одноклассникам из детского сада приходят одноклассники; возникает личностный социальный смысл учения, заключающийся во внимательном отношении к школьным отметкам и успеваемости; появляется мотивация в достижении успеха (школьные оценки, награды и грамоты в секциях и т. п.); изменяется режим и распорядок дня, в ходе которого необходимо уделять больше времени учебным заданиям; укрепляется но-



вая внутренняя позиция ребенка, где он получает статус «ученик»; укрепляется и расширяется социальное «Я» [2].

К ведущим факторам, непосредственно оказывающим влияние на формирование и развитие самооценки детей младшего школьного возраста, относят стиль родительского воспитания и состав семьи; навыки учебной деятельности и их оценку учителем; оценку одноклассников; собственный жизненный опыт ребенка [6].

Основные особенности личности ученика младших классов были выделены Б. С. Волковым и Н. В. Волковой. Данные психологи к особенностям младших школьников относят:

- доверие и послушание к учителю, проявляющиеся в процессе обучения;
- высокую внушаемость и подражательность как следствие «слепого» доверия к взрослому человеку;
- высокую впечатлительность как способность иметь представления в ярких красках и бурных эмоциях;
- незамечание трудностей и сложностей, восприятие всего как игры;
- повышенную реакцию во время уроков, выражающуюся в поднятии руки в моменты, когда еще не до конца услышан вопрос [1].

Дети, поступая на обучение в школу, становятся более самостоятельными и ответственными, поскольку на них ложится большая ответственность по обучению. Так, ощущая ответственность, дети выполняют обязанности более добросовестно тогда, когда впоследствии их ждет похвала и поощрения, и как следствие, самооценка ребенка поднимается.

Ученики младшего школьного возраста начинают воспринимать мир более реалистично и рационально, их фантазии уступают место конкретным мыслям и пониманию связи между объектами, они частично понимают абстрактные понятия. Подобным образом дети начинают проявлять более сложные эмоциональные реакции, такие как стыд, страх, вина и т. п. У них появляются новые интересы и хобби, начинает проявляться своя индивидуаль-

ность. Вдобавок ко всему данный возрастной период характеризуется и социальными изменениями, такими как поступление ребенка в школу и переход из младшего учебного звена в средние классы. Ребенок, попадая в учебное заведение, не просто социализируется и приспосабливается к социальным обстоятельствам, но и занимает особое место в системе общественных положений [1].

Б. Р. Мандель в своей работе «Психология развития» пишет: «В младшем школьном возрасте происходит появление важного новообразования – произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, он сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте». Как правило, совершая те или иные действия, ребенок руководствуется ожидаемым одобрением взрослого или же нацелен на укрепление своей позиции в группе сверстников, все так же ожидая одобрения или похвалы.

В младшем школьном возрасте центральной проблемой выступает школьная успеваемость и оценка результатов учебной деятельности. Учебная мотивация напрямую зависит от оценки, полученной ребенком в ходе обучения. Дети в силу своего возраста ориентируются на оценки учителей и родителей, надеются на оценки сверстников теми качествами, что услышали от взрослых. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, в сущности, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка [3]. У детей с отличной или хорошей успеваемостью, как правило, развивается завышенная самооценка. Дети с более низкой успеваемостью имеют заниженную самооценку или ту, что хаотично меняется в зависимости от полученной оценки.

Самооценка ребенка младшего школьного возраста вырабатывается посредством оценивания его учебных работ, оценки поведения в школе [4]. Именно поэтому родителям при взаимодействии с ребенком необходимо правильно подбирать слова, объективно оценивать труды его деятельности и учитывать возмож-



ности ребенка, не прибегая к острой критике. Учителям, в свою очередь, ни в коем случае нельзя сравнивать детей друг с другом, иметь критерии «идеального» ученика и при оценке полагаться на них.

Психолог А. И. Липкина проводила исследование на тему «Динамика самооценки учеников начальных классов, имеющих неуспеваемость в учебной деятельности». В ходе исследования выяснилось, что дети в первом и втором классе не принимают свою позицию как неуспевающий ученик, а стремятся сохранить высокую самооценку. Такие дети при оценке своих работ давали оценку своим работам куда выше, чем заслуживали, обвиняя учителя в занижении оценки. Тем не менее, в конечном счете, дети теряли веру в себя и становились обладателями низкой самооценки [1].

При работе над развитием самооценки, по мнению К. О. Казанцевой, необходимо учитывать два принципа:

- принцип системности;
- принцип меры.

Принцип системности заключается в целенаправленном процессе формирования самооценки, где важно учитывать темперамент, уровень тревожности. В основе принципа меры лежит факт того, что всего хорошего должно быть в меру. В данном случае, руководствуясь принципом меры, можно избежать таких проявлений у ребенка, как зазнавание и самомнение.

В процессе развития личности детей младшего школьного возраста необходимо учитывать и потребность ребенка в самоутверждении, где более значимым звеном является авторитетный взрослый, коим, как правило, является родитель. Не стоит забывать и про признание ребенка, его моральных и нравственных качеств.

Американский психолог Б. Ф. Скиннер основал идею условных реакций. Согласно данной идее, сначала идет реакция, а следом стимул, который подкрепляется взрослым. Так, ребенок, совершая определенный поступок, получает награду от родителя – похвалу или поощрение, в его голове закладывается связь,

что хорошие дела будут отблагодарены. Впоследствии данная форма поведения становится устойчивой. Таким образом, дети при выполнении определенных заданий и следовании правилам (например, вести себя прилично) получают не только похвалу, поощрения, подарки, но и вкладывают в себя знания, нормы поведения, нормы морали и т. п., тем самым повышая свою самооценку.

Выводы. Таким образом, самооценка является основой для формирования личности ребенка как в позитивном, так и в негативном направлении. Дети младшего школьного возраста характеризуются повышенной уязвимостью и чувствительностью к критике со стороны окружающих, особенно со стороны родителей. Именно в этом возрасте ребенок начинает сравнивать себя с другими, оценивать свои успехи и неудачи. Формирование позитивной самооценки учеников младших классов является главной задачей для родителей и учителей. Они должны создавать условия для развития личности ребенка, поддерживать его интересы и начинания, быть внимательными и заботливыми, чтобы в будущем ребенок мог справляться со сложными жизненными ситуациями, не нанося вред своему психическому здоровью, а также мог достигать успеха в различных сферах жизни.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные положения развития самооценки детей младшего школьного возраста; раскрыты факторы, влияющие на самооценку личности в данном возрасте; рассмотрены компоненты структуры формирования самооценки в трудах отечественных и зарубежных ученых; выделены принципы и особенности развития самооценки детей младшего школьного возраста, исходя из ведущей деятельности данного периода.

Ключевые слова: самооценка, дети младшего школьного возраста, ведущая деятельность.

SUMMARY

The article discusses the main provisions of the development of self-esteem of children of primary school age; the factors influencing the



self-esteem of a person at a given age are disclosed; the components of the structure of self-esteem formation in the works of domestic and foreign scientists are considered; the principles and features of the development of self-esteem of children of primary school age are singled out, based on the leading activities of this period.

Key words: self-esteem, children of primary school age, leading activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айгумова З. И. [и др.]. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 424 с.
2. Всероссийская весенняя психологическая сессия [Электронный ресурс]: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017.
3. Гармаева Т. В. Психология дошкольников, младших школьников и подростков: учеб. пособие. – Улан-Удэ: БГУ, 2021. – 188 с.
4. Джеймс У. Психология. – М.: РИПОЛ классик, 2020. – 616 с.
5. Диянова З. В., Щеголева Т. М. Психология личности. Закономерности и механизмы развития личности: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс] // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/530704>.
6. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 291 с.
7. Фрейд З. «Я» и «Оно». Избранные работы [Электронный ресурс]. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 165 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/516139>.



К. С. Вызулина

УДК 159.9.072.43

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. Профилактика аддикций у подростков является важнейшим условием сохранения и укрепления физического и психического здоровья, от которого зависит здоровье будущих поколений. В современном обществе аддиктивная зависимость является более губительной для людей, чем смертельные болезни и природные катастрофы.

Возникающие проблемы в процессе социализации личности для подростков кажутся неразрешимыми в силу возрастных особенностей, что приводит к раннему распространению алкогольной и наркотической зависимости, где через употребление психоактивных веществ подросток погружается в другую реальность – беззаботный мир, не омраченный серостью реальной и обыденной жизни. Помимо алкоголя и наркотиков подростки вовлекаются и в компьютерные игры, где им также предоставляется возможность уйти от проблем и реальности. Таким образом, формируется аддиктивное поведение, которое ставит под угрозу не только процесс становления зрелой личности, но и стабильности общества.

По этой причине становится необходимым своевременное выявление и предупреждение аддиктивного поведения у подростков, создание и реализация эффективной программы социально-психологической профилактики в условиях общеобразовательных учреждений, благодаря которой психическое здоровье учащихся будет защищено.

Впервые понятие аддиктивное поведение было введено М. Ландри и В. Миллером. В



России изучением аддиктивного поведения начал заниматься С. А. Кулаков и дальнейшее распространение понятие получило благодаря В. С. Битенскому и А. Е. Личко.

Исследованием аддиктивного поведения занимались А. Г. Абрумова, Е. В. Змановская и В.Р. Мандель, а виды аддикций более подробно изучались Н. А. Добровидовой, О.В. Каминской и Е. Н. Крыловым. В научных трудах О. В. Ляпустиной, Л. И. Максименковой и В. М. Ялтонского выделены особенности проявления зависимого поведения у подростков.

Изучением вопросов профилактики занимались Т. В. Воробьева, Н. А. Сирота и А. В. Ялтонская, в научных трудах также отражены методы профилактики и особенности программ, направленных на предупреждение аддиктивного поведения.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель исследования – разработать программу социально-психологической профилактики аддиктивного поведения учащихся в условиях среднего общеобразовательного учреждения. Исследование было реализовано в несколько этапов.

Этап первый. Рассмотреть личностный профиль учащихся и определить склонность к формированию различных форм аддиктивного поведения, а именно: к наркотической зависимости, алкогольной зависимости и зависимости от компьютерных игр.

Для этого было проведено у учащихся психологическое тестирование с целью выявления рисков зависимого поведения, склонности к конкретным зависимостям и личностных факторов, влияющих на формирование аддикции.

Этап второй. На основе проведенного психологического тестирования была составлена программа социально-психологической профилактики аддиктивного поведения. Содержание программы основывалось на совпадающих факторах, положительно влияющих на формирование склонности к той или иной зависимости, выявленных по выборке учащихся с выраженным уровнем склонности к зависимому поведению.

Этап третий. Провести повторное психологическое тестирование с целью определения эффективности программы социально-психологической профилактики.

Организация и методы исследования. Экспериментальная база исследования представлена материалами обследования учащихся 9 класса МБОУ СОШ № 47 г. Краснодара. Выборка составила 30 человек в возрасте от 15 до 16 лет. Исследование проводилось индивидуально на добровольной основе с согласия родителей.

В процессе исследования были применены следующие психодиагностические методики: 14-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (адаптация для подростков 12–16 лет); тест «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевича; тест «Аддиктивная склонность» В. А. Корзунина и В. В. Юсупова.

Анализ эмпирических данных осуществлялся при помощи расчетов среднего арифметического значения измерений, стандартного отклонения, процентных долей выраженности в выборках исследуемого признака, корреляционного анализа Пирсона для выявления факторов, влияющих на риск зависимого поведения и на формирование склонности к конкретному виду зависимости и U-критерий Манна-Уитни для определения эффективности программы профилактики и статистического подтверждения исследования.

Изложение основного материала статьи. Первый этап исследования предполагал психологическое тестирование учащихся.

Используя 14-факторный опросник Р. Кеттелла – PF 14/HSPQ для подростков 12–16 лет, был составлен личностный профиль учащихся 9 класса. По графику рисунка 1 видим, что в основном среднегрупповые значения в «профиле» группы находятся в диапазоне среднего уровня.

Тем не менее, есть значения, которые выходят за пределы границ «средне-высокого» уровня и «средне-низкого».

Было выявлено, что школьники имеют высокий уровень оперативности и подвижности мышления ($B M = 8,08 \pm 2,93$), они стремятся

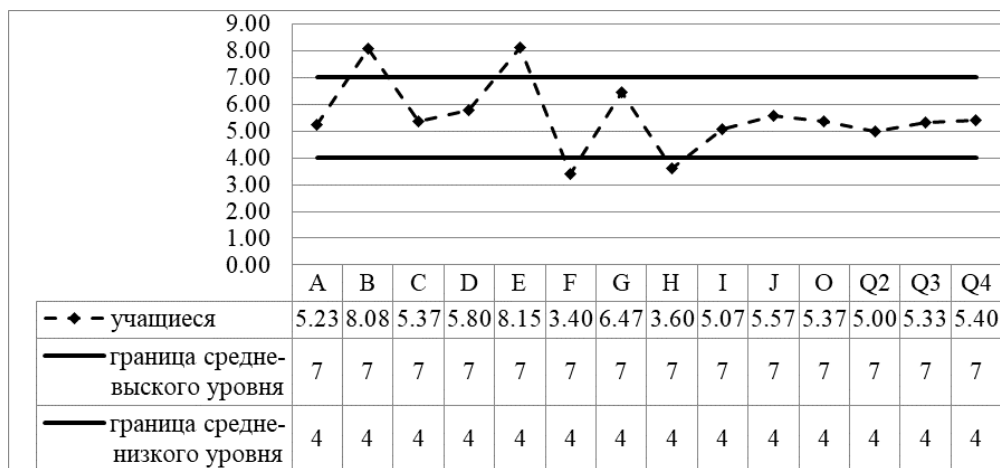


Рис. 1. Средние значения личностных факторов учащихся

к самоутверждению, завоеванию авторитета среди сверстников ($E M = 8,15 \pm 1,54$). Однако когда необходимо принимать важные решения, они могут быть крайне нерешительными ($H M = 3,6 \pm 1,87$), любые неудачи протекают для них болезненно ($F M = 3,4 \pm 1,84$).

Проведение теста-опросника В. Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» позволило рассмотреть тенденцию к формированию различных форм аддиктивного поведения, а именно: к наркотической и алкогольной зависимости, и зависимости от компьютерных игр.

Результаты по общей выборке учащихся показали низкую вероятность развития наркотической зависимости ($M = 88,3 \pm 13,95$), алкогольной зависимости ($M = 86,1 \pm 11,15$) и зависимости от компьютерных игр ($M = 47,67 \pm 7,91$).

Между тем детальный анализ тестирования определил, что у некоторых школьников все же есть признаки тенденции развития наркотической зависимости (5 чел., 17 %) и признаки повышенной склонности (2 чел., 6 %). Выявлены признаки тенденции к алкогольной зависимости (4 чел., 17 %), признаки повышенной склонности (2 чел., 6 %). Более высокую степень выраженности имеет игровая зависимость: признаки тенденции у 10 человек (34 %), признаки повышенной склонности у 2 человек (6 %).

Риск зависимого поведения по методике В. В. Юсупова и В. А. Корзунина «Аддиктивная склонность» у респондентов не выражен, среднее значение баллов ($M = 11,03 \pm 4,5$). Однако в классе все же присутствуют учащиеся с различными уровнями склонности к аддиктивному поведению, поэтому класс был разделен на две группы. Первая группа (17 чел., 56 %) – риск зависимого поведения не выражен, вторая группа (13 чел., 44 %) – выявлена склонность к зависимому поведению.

Для того чтобы определить, какие личностные факторы могут влиять на риск развития девиантного поведения, был проведен корреляционный анализ результатов второй группы, у которой выявлена склонность к зависимому поведению по методике В. В. Юсупова и В. А. Корзунина «Аддиктивная склонность» с данными 14-факторного опросника Р. Кеттла – PF 14/HSPQ.

Были получены выраженные связи разной направленности.

На рисунке 2 показана взаимосвязь риска формирования зависимого поведения с личностными факторами, такими как «обособленность – сердечность» ($A r = 0,667$; $p < 0,05$), «нефрустрированность – фрустрированность» ($Q_4 r = 0,560$; $p < 0,05$). Данные говорят о положительном влиянии мягкости и фрустрированности учащихся на формирование зависимого поведения.

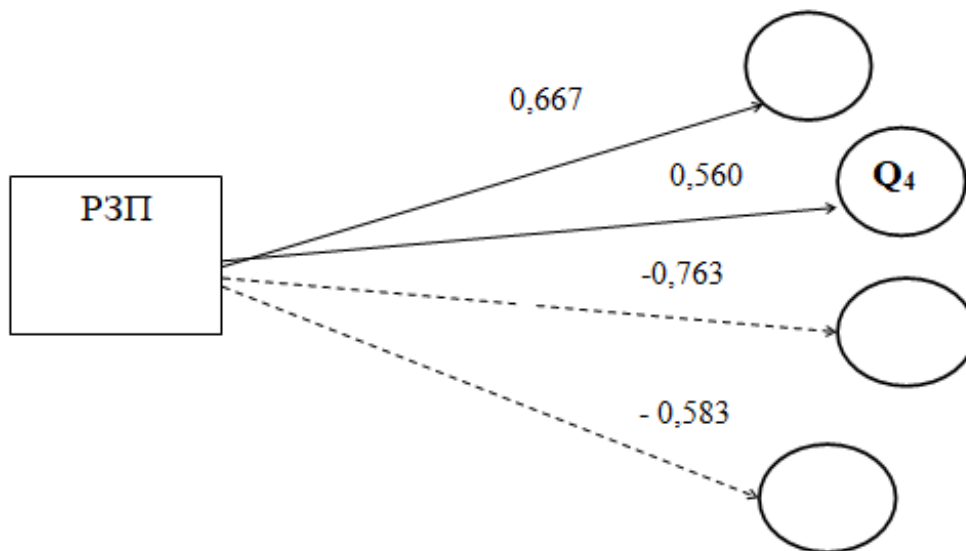


Рис. 1. Средние значения личностных факторов учащихся

Рис. 2. Корреляционные плеяды взаимосвязей (r) личностных факторов и риска зависимого поведения учащихся с выраженным уровнем склонности к зависимому поведению (РЗП)

Примечание:

Пунктиром обозначены отрицательные корреляции.

Слева обозначен риск зависимого поведения (РЗП).

Справа обозначены личностные факторы:

А «обособленность – сердечность»;

В «низкий – высокий интеллект»;

Д «уровневенность – беспокойство»;

Е «покорность – настойчивость»;

Н «робость – смелость»;

І «суровость – мягкосердечность»;

Q1 «самоуверенность – склонность к чувству вины»;

Q2 «зависимость от группы – самостоятельность»;

Q4 «нефрустрированность – фрустрированность».

Также выявлена отрицательная связь с факторами «низкий – высокий интеллект» ($r = -0,763$; $p < 0,05$) и «суровость-мягкосердечность» ($r = -0,583$; $p < 0,05$).

Проведя корреляционный анализ результатов теста-опросника В. Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» у учащихся с выраженным уровнем склонности к зависимому поведению по трем шкалам (наркотическая зависимость, алкогольная зависи-

мость и зависимость от компьютерных игр) с результатами 14-факторного опросника Р. Кеттела, получили выраженные связи (табл. 1).

Составление дальнейшей программы профилактики будет основываться на совпадающих факторах, положительно влияющих на формирование склонности к той или иной зависимости, выявленных по выборке учащихся с выраженным уровнем склонности к зависимому поведению.



Таблица 1

Корреляционная матрица достоверных взаимосвязей (r) личностных факторов и шкал склонностей к зависимому поведению учащихся*

Шкалы зависимого поведения	Личностные факторы					
	А	Ф	Ж	Н	Q ₂	Q ₄
Наркотическая зависимость	-	0,616	-	0,699	-	0,608
Алкогольная зависимость	-	-	0,585	-	0,636	-
Игровая зависимость	0,575	-	-	-	-	0,704

Примечания: «*» – $p < 0,05$.

Личностные факторы:

А «обособленность – сердечность»;

Ф «озабоченность – беспечность»;

Ж «интерес к участию в общих делах – осторожный индивидуализм»;

Н «робость – смелость»;

Q₂ «зависимость от группы – самостоятельность»;

Q₄ «нефрустрированность – фрустрированность»

Вторым этапом экспериментальной работы стало составление и проведение программы социально-психологической профилактики аддиктивного поведения.

Цель программы профилактики – нормализация личностных факторов, препятствующих формированию аддиктивного поведения и профилактика зависимостей: наркотической, алкогольной и компьютерных игр.

Срок реализации – 3 месяца. Встречи с учащимися проводились по 2 раза в неделю. Длительность каждого занятия составляет от 60 до 90 минут. При создании развивающей программы опирались на разработки Н. А. Сироты, А. В. Ялтонской и В. А. Ананьева. Программа профилактики включала в себя несколько блоков (табл. 2).

Эффективность программы социально-психологической профилактики проверялась на третьем этапе эксперимента. По истечении трех месяцев после реализации программы социально-психологической профилактики было проведено повторное тестирование по методике В. В. Юсупова и В. А. Корзунина «Аддиктивная склонность» и методике В. Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению».

Риск зависимого поведения по методике В. В. Юсупова и В. А. Корзунина «Аддиктивная склонность» по общей выборке испытуемых по-прежнему не выражен, среднее значение баллов ($M = 8,8 \pm 3,06$). Однако в связи с тем, что в классе все же была выявлена группа учащихся с выраженным уровнем склонности к аддиктивному поведению, необходимо рассмотреть динамику изменений в данной группе. До программы у 13 человек (34 %) была выявлена склонность к зависимому поведению, после программы это количество снизилось до 5 человек (16 %).

Сопоставление результатов тестирования до и после программы согласно U-критерию Манна-Уитни ($U^{\text{эмп}} = 332 < U^{\text{кр}} = 338,0$ при $p = 0,05$) позволило выявить статистически значимые различия.

Проведение повторного тестирования по методике В. Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» позволило определить динамику изменений склонности к формированию форм зависимого поведения, а именно: к наркотической зависимости, алкогольной зависимости и зависимости от компьютерных игр.

По шкалам наркотическая зависимость ($M = 84,23 \pm 12,21$) и алкогольная зависимость



Таблица 2

Структура программы социально-психологической профилактики

Блоки	Цель	Упражнения
Развитие навыков саморегуляции	Сохранение и укрепление психического здоровья, профилактика стрессовых ситуаций	«Паутина», «Человек на мосту», «Замороженные», «Водопад», «Улыбка» Обсуждение и рефлексия
Уверенность в себе	Активизировать внутренние ресурсы личности подростка для повышения его самооценки и уверенности в себе	Обсуждение признаков уверенного и неуверенного человека «Моя уникальность», «Заповеди неудачника», «Афоризмы», «Я учусь у тебя», «Помоги другу» Ролевая игра «Я могу быть разным» Обсуждение и рефлексия
Профилактика наркотической зависимости	Развить осознанную готовность отказаться от любых форм употребления наркотиков и сформировать положительный образ будущего	«Марионетка», «Зависимость – независимость», «Скульптура зависимости», «Перспективы наркомана», «Создание образа зависимого человека», Незаконченные предложения «Что для вас ответственность» Рефлексия
Профилактика алкогольной зависимости	Развить осознанную готовность отказаться от приема алкоголя	«Я – ассоциация», «Причины и последствия», «Голосование», «Привычки и внешность», «Альтернативная реклама», «10 заповедей здоровья» Рефлексия
Профилактика зависимости от компьютерных игр	Профилактика зависимости от компьютерных игр	«Смысл моего имени», «Ассоциации», «За и против», «Волшебная подушка», «Понимание целей», «Счастье», «Я – подарок для человечества» Рефлексия

($M = 76,87 \pm 14,12$) у учащихся характеризуется малая вероятность формирования аддикции. Низкий уровень склонности к наркотической зависимости до программы был характерен для 23 учащихся (77 %), после программы стал присущ для всех учащихся, то есть для 30 человек (100 %). Такая же положительная динамика наблюдается и по алкогольной зависимости, низкий уровень склонности до программы был характерен для 24 че-

ловек (80 %), после программы выявлен у всех учащихся (100 %).

По шкале зависимости от компьютерных игр до программы у подростков присутствовали признаки тенденции ($M = 43,87 \pm 6,97$), после программы учащиеся характеризуются малой вероятностью развития зависимости ($M = 44,7 \pm 5,66$). Низкий уровень склонности был характерен для 18 человек (60 %) после программы присущ для 24 человек (80 %).



Признаки тенденции до программы были выявлены у 10 человек (34 %), после программы у 6 человек (20 %).

Сопоставление результатов тестирования до и после программы согласно U -критерию Манна-Уитни позволило выявить статистически значимые различия: по шкале наркотической зависимости ($U^{\text{эмпи}}=320,5 < U^{\text{кр}}=338,0$ при $p=0,05$); по шкале алкогольной зависимости ($U^{\text{эмпи}}=296,5 < U^{\text{кр}}=338,0$ при $p=0,05$); по шкале зависимости от компьютерных игр ($U^{\text{эмпи}}=296 < U^{\text{кр}}=338,0$ при $p=0,05$).

То есть произошедшие изменения можно считать статистически достоверными. Это указывает на успешность проведенной программы профилактики зависимостей.

Выводы.

Таким образом, была выполнена цель эмпирического исследования: разработана программа социально-психологической профилактики аддиктивного поведения учащихся в условиях среднего общеобразовательного учреждения. Последовательно были выполнены намеченные этапы исследования. Выявлен общий уровень выраженности зависимого поведения у учащихся общеобразовательной школы, а также показатели алкогольной зависимости, наркотической и игровой. На основе корреляционного анализа показано, какие личностные факторы могут влиять на развитие рассматриваемых зависимостей.

Проведение программы социально-психологической профилактики аддиктивного поведения позволило полностью исключить вероятность развития склонности к наркотической и алкогольной зависимости. Снизилось количество учащихся с признаками тенденции развития игровой зависимости. Эффективность программы профилактики была статистически подтверждена.

Данную программу профилактики можно применять и в других общеобразовательных учреждениях.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается социально-психологическая профилактика аддиктивного поведения у учащихся в условиях общеобразо-

вательного учреждения. Профилактика аддикций у подростков является важнейшим условием сохранения и укрепления физического и психического здоровья, от которого зависит здоровье будущих поколений. Была сформулирована цель исследования – разработать программу социально-психологической профилактики аддиктивного поведения учащихся в условиях среднего общеобразовательного учреждения. Исследование было реализовано в несколько этапов. Экспериментальная база исследования представлена материалами обследования учащихся 9 класса МБОУ СОШ № 47 г. Краснодара.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, алкогольная зависимость, зависимость от компьютерных игр, наркотическая зависимость, социально-психологическая профилактика, учащиеся в общеобразовательном учреждении.

SUMMARY

The article discusses the socio-psychological prevention of addictive behavior in students in a general education institution. Prevention of addictions in adolescents is the most important condition for maintaining and strengthening physical and mental health, on which the health of future generations depends. The purpose of the study was formulated – to develop a program of socio-psychological prevention of addictive behavior of students in a secondary educational institution. The study was implemented in several stages. The experimental base of the study is presented by the materials of the survey of students of the 9th grade of MBOU secondary school No. 47 in Krasnodar.

Key words: addictive behavior, alcohol addiction, dependence on computer games, drug addiction, socio-psychological prevention, students in a general education institution.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Э. М., Гильяшева И. Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла: методические рекомендации. – М.: Фолиум, 1993. – 40 с.



2. Диагностический портфель для определения склонности к аддиктивному поведению / под общ. ред. О. В. Иониной. – Тула: ГУ ТО «Региональный центр «Развитие», 2019. – 39 с.

3. Змановская Е. В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5. – С. 89–194.

4. Каминская О. В., Никитина Т. А., Егоров А. Ю. Результаты эмпирического исследования интернет-зависимости молодежи с помощью теста на интернет-аддикцию // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 171–176.

5. Личко А. Е., Битенский В. С. Подростковая наркология: руководство. – М.: Медицина, 2001. – 304 с.

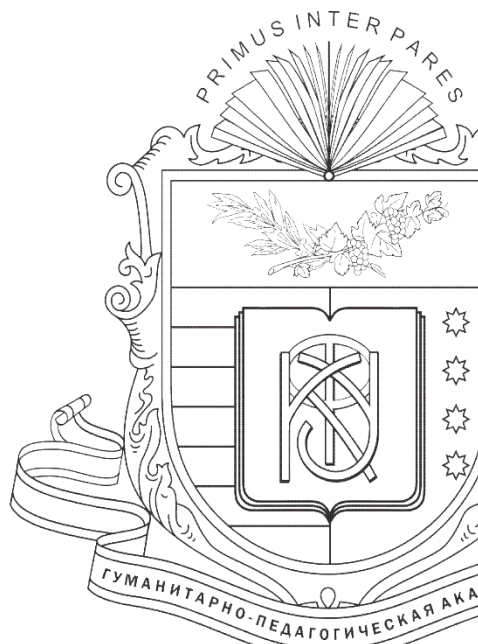
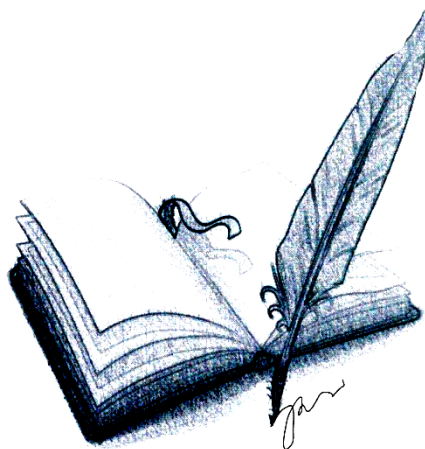
6. Ляпустина О. В. Индивидуально-психологические особенности подростков как фактор риска развития аддиктивного поведения [Электронный ресурс]: Психология XXI века. – URL: <https://core.ac.uk/> (дата обращения: 25 февраля 2023).

7. Максименкова Л. И. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте как психологическая проблема // Вестник Псковского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 126–130.

8. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. – Екатеринбург: Радуга, 2004. – 192 с.

9. Шиляева И. Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде: учебное пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – 105 с.

НАШИ АВТОРЫ





Авдеева Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, директор Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Андреева Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский институт социальных технологий, г. Уфа

Белокопытова Ксения Михайловна – кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Берникова Светлана Михайловна – старший преподаватель, ФГОУ ВО «Курганский государственный университет»

Блажкун Злата Владиславовна – студентка, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова», г. Симферополь

Болдырева Виктория Эдуардовна – старший преподаватель, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова», г. Симферополь

Борискина Татьяна Васильевна – студентка, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова», г. Симферополь

Воищева Элина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Вызулина Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Глузман Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Давыдова Галина Ивановна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Захарова Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГОУ ВО «Курганский государственный университет»

Калугин Иван Андреевич – учитель, Российско-Таджикское государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Душанбе им. Ю. А. Гагарина», Таджикистан

Каплунович Илья Яковлевич – кандидат психологических наук, доцент, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Великий Новгород

Каплунович Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Новгородский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Великий Новгород

Ковалев Андрей Максимович – магистрант, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»



Козина Юлия Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Коломийцева Ольга Владимировна – аспирантка, ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

Краса Екатерина Анатольевна – соискатель лаборатории, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Краснодар

Лактионов Виктор Викторович – директор, Севастопольский центр туризма, краеведения, спорта и экскурсий учащейся молодежи

Ларина Ирина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина.

Личман Владислав Владимирович – магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Лучинкина Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова», г. Симферополь

Малюженко Полина Алексеевна – студентка, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова», г. Симферополь

Меликьян Виктория Витальевна – магистрантка, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Моцозкина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия

(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Никифорова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»

Оськина Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

Проценко Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Рудаков Артем Сергеевич – студент, ФГОУ ВО «Курганский государственный университет»

Скрябина Дарья Владимировна – студентка, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»

Строшков Валерий Пантелеймонович – кандидат технических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Федотова Ирина Васильевна – заместитель директора учебно-методического центра по инклюзивному образованию, Всероссийский детский центр «Орлёнок» (Краснодарский край)

Шендрикова Снежана Павловна – доктор исторических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте