



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 4 (68) / 2024

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)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства и типографии:
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 28.11.2024 г.
Дата выхода в свет 06.12.2024 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 13. 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», 2024 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 № 10 от 27.11.2024 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

Власова Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора журнала «Гуманитарные науки», редактор Редакционно-издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени 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

Шевченко О. К. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени 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

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 глубокой психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Павленко 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»

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

Vlasova T. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, deputy editor-in-chief of the «Humanities», editor of the Editorial and Publishing Department of the 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

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy 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

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

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

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В., ГАЛИЦЫНА А. В.</i> Опыт организации социальной работы в Мексике.....	8
<i>ПОПОВ П. М.</i> Образовательная политика в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде.....	16
<i>ДЕЖКИНА С. А.</i> Личностный потенциал педагога. Теоретические основы и практическое значение.....	22
<i>АЛФИМОВ В. Н.</i> Аттрактивный имидж учителя одаренного ребенка.....	28
<i>ШАРЫПОВА Н. В., БРУСЯНИНА А. Г., БАТЕНЕВА Я. А.</i> Особенности использования цифровой лаборатории по химии для формирования предметных компетенций у студентов педагогического вуза.....	33
<i>РЯЗАНОВ В. А.</i> О границах дидактического исследования.....	39
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>КУЗНЕЦОВА Е. Л.</i> Особенности активизации познавательной деятельности студентов вузов в процессе преподавания экономической теории.....	44
<i>САРАФАНОВА И. Е.</i> Опыт формирования профессиональных компетенций у будущего менеджера посредством ролевой игры.....	50
<i>ПЕЛИХ О. В., ПЕЛИХ В. В.</i> Применение интерактивных рабочих листов в цифровой образовательной среде.....	55
<i>САВЕЛЬЕВА Н. Х., ГРИШИНА Е. В., ВОСТРЕЦОВА А. В., БОЖКО Е.М., ШНАЙДЕР Н. В., ПОПОНИНА О. В.</i> Эффективность модели «Перевернутый класс» при формировании ключевых компетенций у студентов.....	61
<i>ЗАХАРОВ Д. П.</i> Профессиональное мировоззрение студентов по специальности «Телевидение»: понятие и структура	66
<i>ДОРФМАН С. В., КОСТИНА Л. А.</i> Валеологическое сопровождение иностраннх студентов в образовательном процессе медицинского вуза.....	71
<i>ИГНАТОВА И. Б., КУЗЬКИНА А. И., АКИФИ О. И.</i> Ценность внеаудиторной работы на подготовительном факультете для иностраннх граждан.....	77
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>ЗАНИНА Л. В., ГУТЕРМАН Л. А.</i> Восстановительная функция инклюзивного университета в реабилитации студентов с проблемами здоровья.....	82
<i>БЕЛОКОПЫТОВА К. М., ШЛЮБУЛЬ Е. Ю., ГУЧЕТЛЬ Э. М.</i> Исследование трудностей студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата в образовательном процессе вуза...	87



<i>ЧУЛКОВА А. В., ЧУЛКОВА Л. А.</i> Разработка интерактивных компьютерных игр для развития лексики у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.....	93	<i>ГШИЯНЦ Р. Э.</i> Самореализация и успешность личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях.....	136
<i>ТОМИЛИНА Е. А., ТЕМНИКОВА Е. Ю.</i> Нейропсихологические упражнения как средство развития саморегуляции у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи.....	99	<i>ТЕТЕРЯТНИКОВА Т. В., КОНАРЕВА И. Н.</i> Саморегуляция и ее связь с копинг-стратегиями.....	142
<i>ФИЛАТОВА В. С., ТЕМНИКОВА Е. Ю.</i> Использование конструктора ТИКО в развитии пространственных представлений у дошкольников с задержкой психического развития.....	104	<i>БЫВШЕНКО А. С., ЯДРЫШНИКОВА Т. Л.</i> Диагностика и анализ профессиональных дефицитов педагогов-психологов как субъектов психологической службы образования в Красноярском крае.....	146
<i>СОКОЛОВА А. В.</i> Активизация профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ с использованием метафорических ассоциативных карт.....	109	<i>ТОКАРЕВА Н. Г., СТУПЕНЬКОВ Г. А.</i> Творческие аспекты психологического портрета студентов-медиков.....	151
<i>БЕССОНОВА Т. И., ГОЛОДЮК М. Н.</i> Психологические условия оптимизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.....	115	<i>ВАРЕЦА Е. С., БЕЛОУС О. В.</i> Работа с целеполаганием как профилактика кризисов.....	157
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ		<i>АБДУЛЛИН А. Г., ТУМБАСОВА Е. Р., ВАСИЛЬЕВА С. Н.</i> Гендерные особенности психологических защит и копинг-стратегий студентов.....	161
<i>ВЫЗУЛИНА К. С.</i> Влияние коммуникативных и организаторских ресурсов на становление профессиональной идентичности студентов.....	120	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>БОГДАН М. С.</i> Развитие жизнестойкости у интернет-активной молодежи как ресурса преодоления жизненных трудностей.....	125	<i>НИКИФОРОВА Т. Ю., ДВУРЕЧЕНСКАЯ А. В., САВИНА А. М.</i> Педагогическое сопровождение процесса социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	168
<i>ЛАТУШКИНА Ю. А., ПОБОКИН П. А., БЕЛАШЕВА Х. В.</i> Особенности проявления телесных модификаций в студенческой среде.....	131	НАШИ АВТОРЫ	174





HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>GLUZMAN A. V., GALITSYNA A. V.</i> The Experience of Organizing Social Work in Mexico.....	8
<i>POPOV P. M.</i> Educational Policy in the Field of Prevention of Cyberaddiction among Young People.....	16
<i>DEZHKINA S. A.</i> The Personal Potential of a Teacher. Theoretical Foundations and Practical Significance.....	22
<i>ALFIMOV V. N.</i> Attractive Image of the Teacher of a Gifted Child.....	28
<i>SHARYPOVA N. V., BRUSYANINA A. G., BATENEVA YA. A.</i> Features of Using a Digital Chemistry Laboratory for the Formation of Subject Competencies Among Students of a Pedagogical University.....	33
<i>RYAZANOV V. A.</i> The Problem of the Formation of Didactics as an Independent Science	39
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>KUZNETSOVA E. L.</i> Features of Activation of Educational Activity of University Students in the Process of Teaching of Economic Theory.....	44
<i>SARAFANOVA I. E.</i> The Experience of Forming Professional Competencies of a Future Manager through Role-Playing.....	50
<i>PELIKH O. V., PELIKH V. V.</i> Using Interactive Worksheets in a Digital Educational Environment	55
<i>SAVELYEVA N. H., GRISHINA E. V., VOSTRETSOVA A. V., BOZHKO E. M., SCHNEIDER N. V., POPONINA O. V.</i> Effectiveness of the Model “Flipped Classroom” in the Formation of Key Competencies of Students.....	61
<i>ZAKHAROV D. P.</i> Professional Worldview of Students Majoring in Television: Concept and Structure.....	66
<i>DORFMAN S. V., KOSTINA L. A.</i> Valeological Support of Foreign Students in the Educational Process of a Medical University	71
<i>IGNATOVA I. B., KUZKINA A. I., AKIFI O. I.</i> The Value of Extracurricular Work at the Preparatory Faculty for Foreign Citizens.....	77
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>ZANINA L. V., GUTERMAN L. A.</i> Restorative Function an Inclusive University in the Rehabilitation of Students with Health Problems.....	82
<i>BELOKOPYTOVA K. M., SHLUBUL E. YU., GUCHETL E. M.</i> Research on Difficulties of Students with Musculoskeletal Disorders in the Educational Process of the University.....	87
<i>CHULKOVA A. V., CHULKOVA L. A.</i> Development of Interactive Computer Games for Vocabulary Development in Children Aged 5-6 Years with General Speech Underdevelopment.....	93



<i>TOMILINA E. A., TEMNIKOVA E. YU.</i>		<i>TETERYATNIKOVA T. V., KONAREVA I. N.</i>	
Neuropsychological Exercises as a Means of Developing Self-Regulation in Older Preschoolers with Severe Speech Impairment.....	99	Self-Regulation and its Relation to Coping Strategies.....	142
<i>FILATOVA V. S., TEMNIKOVA E. YU.</i>		<i>BYVSHENKO A. S., YADRYSHNIKOVA T. L.</i>	
The Use of the TICO Constructor in the Development of Spatial Representations in Preschoolers with Mental Retardation.....	104	Diagnosis and Analysis of Professional Deficits of Educational Psychologists as Subjects of the Psychological Service of Education in the Krasnoyarsk Territory.....	146
<i>SOKOLOVA A. V.</i>		<i>TOKAREVA N. G., STUPENKOV G. A.</i>	
Activation of Professional Orientation of Students with Disabilities Using Metaphorical Associative Maps.....	109	Creative aspects of the psychological portrait of medical students.....	151
<i>BESSONOVA T. I., GOLODYUK M. N.</i>		<i>VARETSA E. S., BELOUS O. V.</i>	
Psychological Conditions for Optimizing Child-Parent Relations in Families Raising Children with Disabilities.....	115	Working with Goal Setting as Crisis Prevention.....	157
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE		<i>ABDULLIN A. G., TUMBASOVA E. R., VASILYEVA S. N.</i>	
<i>VYZULINA K. S.</i>		Gender Characteristics of Psychological Defenses and Coping Strategies of Students....	161
The Influence of Communicative and Organizational Resources on the Formation of Students' Professional Identity.....	120	PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>BOGDAN M. S.</i>		<i>NIKIFOROVA T. YU., DVURECHENSKAYA A. V., SAVINA A. M.</i>	
Development of Resilience among Internet-Active Youth as a Resource for Overcoming Life Difficulties.....	125	Pedagogical Support of the Process of Socialization of Orphans and Children, Left Parental Care.....	168
<i>LATUSHKINA YU. A., POBOKIN P. A., BELASHEVA H. V.</i>			
Features of Manifestation of Bodily Modifications in the Student Environment.....	131		
<i>GSHIYANTS R. E.</i>			
Self-Realization and Success of the Individual as a Subject of Life in Modern Conditions.....	136		





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Глузман,
А. В. Галицына

УДК 364.4

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В МЕКСИКЕ

Введение. Социальная политика любой страны – это набор мер и программ, направленных на улучшение жизни населения, обеспечение социальной справедливости и защиты определенных слоев общества. В зарубежных странах социальная политика играет важную роль в борьбе с неравенством, бедностью и множеством социальных проблем. В зависимости от цивилизационных этапов развития у каждой зарубежной страны существует своя история формирования системы социальной поддержки населения. В ряде государств социальная политика начала развиваться еще в древние времена, когда были созданы механизмы общественной защиты. История социальной работы в Мексике имеет глубокие корни. Однако современная социальная политика Мексики стала формироваться во второй половине XX века. Ее становление и развитие связано с усилиями государства и общественных организаций по борьбе с бедностью и социальной несправедливостью. В мексиканской истории традиционно большое значение придается семейным и общественным связям, что отражается в социальной политике страны. Местные традиции взаимопомощи и коллективной ответственности гармонично дополняют современные представления о сущности и содержании социальной работы, создавая уникальную модель, сочетающую в себе элементы социальной поддержки и культурных ценностей.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ основных направлений социальной работы с населением Мексики.

Изложение основного материала. В начале XXI века в Латинской Америке, подобно



общемировой практике, приобретает значение создание национальной модели социальной защиты различных слоев населения. Современная общественная практика поддержки в социально неравном мире отражает не столько разные формы социального участия населения, сколько разные возможности достижения социального блага.

Разработка, обоснование и реализация мексиканской модели связана с цивилизационными процессами, происходящими в данной стране. Смыслом такой модели являлось развитие общества свободы и равенства в сравнении с социально-экономическими возможностями страны и ее тенденциями. Как и в любой стране, в Мексике были определены и сфокусированы основные направления социальной политики, которая включала следующие аспекты: социальная работа с бедностью; социальная работа с нетрудоспособным населением; социальная работа с людьми, проживающими в сельской местности, социальная работа с пенсионерами; социальная работа с мигрантами и беженцами; социальная помощь малоимущим гражданам в сфере получения образования; социальная работа с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

В социальной политике Мексики не обозначены приоритеты в области социальной работы, поскольку каждая из сфер социальной помощи и поддержки различных групп населения считается важной и требующей особого внимания. В данной статье сделана попытка краткого описания особенностей каждого из этих направлений в структуре социальной политики страны.

Итак, одной из первостепенных задач Мексики является организация работы с преодолением бедности, которая представляет комплекс многогранных и целенаправленных усилий, направленных на улучшение жизненных условий значительной части населения. Страна сталкивается с одной из самых острых проблем неравенства в Латинской Америке, и бедность здесь остается вызывающим фактором, подрывающим устойчивое развитие и социаль-

ную стабильность. Борьба с бедностью в Мексике имеет традиционную форму социальной работы, включающей в себя традиционные и инновационные программы защиты прав граждан, социальной помощи в сфере здравоохранения, образования, общего благосостояния. Основными приоритетами социальной политики государства являются улучшение доступа к фундаментальным услугам и предоставление равных возможностей для всех слоев населения.

Одной из ключевых программ, направленных на сокращение бедности в Мексике, является программа «Prospera» (ранее известная как «Oportunidades»). Эта платформа предназначена для поддержки самых уязвимых семей, гарантируя им минимальный доход в обмен на обязательство посещать школы и получать медицинские услуги. Программа включает различные меры стимулирования, такие как стипендии для детей из бедных семей, чтобы прервать уровень бедности средствами образования и улучшения здоровья. В этой сфере правительство Мексики активно сотрудничает с международными организациями, такими как Всемирный банк и Международный валютный фонд, с целью привлечения финансовой и технической поддержки. Важную роль в борьбе с бедностью играет также взаимодействие с неправительственными организациями и местными сообществами, позволяющее оперативно и эффективно решать локальные социальные проблемы.

Мексиканское правительство осознает, что устойчивое экономическое развитие невозможно без активного участия граждан в общественной жизни. Для этого создаются условия для развития малых и средних предприятий, внедряются программы профессиональной подготовки и переподготовки, направленные на повышение занятости и улучшение экономической самостоятельности людей. Однако проблема бедности в Мексике продолжает оставаться сложной и многоаспектной. Высокий уровень неформальной занятости и ограниченный доступ к кредитам затрудняют равномерное распределение доходов и ресурсов. В ответ на эти вызовы разрабатываются новые меха-



низмы социальной защиты, направленные на минимизацию экономических рисков для наиболее уязвимых групп населения [3].

Социальная работа с нетрудоспособным населением, к которому относятся молодые люди до 29 лет и население до 64 лет, сталкивающиеся с особыми трудностями. Хотя государственные программы и представляют им определенную финансовую поддержку (2 250 песо), этого зачастую недостаточно для удовлетворения насущных личных нужд. Высокий уровень безработицы, ограниченные возможности для образования и профессионального развития еще больше усугубляют сложившуюся ситуацию. Одним из ключевых направлений улучшения благосостояния нетрудоспособных граждан является развитие специализированных образовательных программ и тренингов, которые позволяют увеличить их шансы на трудоустройство. Подобные инициативы включают адаптированные учебные планы и методы преподавания, учитывающие умственные и физические возможности людей различных возрастных групп. В решении этого вопроса, как правило, принимают участие общественные и частные организации, оказывающие значительную поддержку в предоставлении грантов и стипендий для таких программ [5].

Социальная работа с людьми, проживающими в сельской местности, в Мексике представляет собой многогранный процесс, направленный на улучшение качества жизни местного населения. В мексиканских деревнях и отдаленных поселениях люди часто сталкиваются с уникальными вызовами, такими как ограниченный доступ к медицинским и образовательным услугам, высокая степень социальной уязвимости и экономическая нестабильность. В этой связи одной из ключевых задач социальных работников в сельской местности является обеспечение базовых потребностей жителей, которые включают организацию медицинской помощи, подразумевающую, помимо прочего, организацию работы мобильных клиник, которые периодически посещают удаленные деревни. Дополнительно предлагаются программы по улучшению санитарных

условий и доступ к чистой питьевой воде, поскольку кишечные заболевания остаются острой проблемой.

В сельских поселениях часто наблюдается нехватка образовательных учреждений и квалифицированных учителей. Социальные работники организуют образовательные проекты, направленные на повышение грамотности среди детей и взрослых. Одним из успешных проектов является создание обучающихся центров, в которых детям представляется доступ к учебникам, электронным ресурсам и образовательным мероприятиям, способствующим всестороннему развитию подрастающего поколения.

Еще одной программой, связанной с развитием различных сфер деятельности жителей сельских районов, является проведение социальными работниками тренингов и семинаров по развитию мелкого бизнеса и сельского хозяйства: обучение агротехнологиям, современным методам выращивания культур и уходу за скотом, которые, в конечном счете, оказывают благотворное влияние на получение достойных доходов местных фермеров. Развитие кооперативов и артельных хозяйств позволяет объединить усилия и ресурсы сельских жителей, способствующих стабильности экономической ситуации.

Социальная работа в сельской местности включает в себя программы по поддержке женщин и детей. Особенно это актуально в контексте гендерного неравенства и домашнего насилия, которые по-прежнему остаются серьезными проблемами мексиканского общества. Работники социальных служб организуют группы поддержки для женщин, пострадавших от бытового насилия, проводят юридические консультации и информационные кампании, направленные на повышение осведомленности о гражданских правах и возможностях.

Неотъемлемой частью социальной работы является взаимодействие с местными властями и организациями. Это позволяет координировать усилия и ресурсы, улучшать инфраструктуру и услуги, доступные для населения. Создание и поддержка общественных комитетов



способствует вовлечению местных жителей в процесс принятия решений и управления на местах. Кроме того, организация массовых праздников, фестивалей и культурных мероприятий не только способствует социальной сплоченности, но и создает платформу для трансляции важной информации о правах человека, общественном здоровье и социальном развитии [6].

Социальная работа с пенсионерами осложняется тем фактом, что трудовую пенсию в Мексике получают немногим более 20 % людей старше 60 лет. Система пенсионного обеспечения включает несколько категорий граждан, которые могут получать трудовую пенсию:

1. Пенсия за выслугу лет, предоставляется гражданам, работавшим официально на предприятиях 38 (для мужчин) и 27 лет (для женщин) независимо от фактического возраста.

2. Пенсия по достижению «старшего возраста», назначенная гражданам, достигшим 60 лет и официально отработавшим не менее десяти лет.

3. Пенсия по старости представляется гражданам старше 65 лет и отработавшим официально не менее десяти лет.

В зависимости от типа пенсии выплаты могут составлять от 50 до 100 % последней заработной платы. При этом следует отметить, что, к примеру, в сельской местности высок процент людей, никогда официально не работавших, особенно среди женщин. В этом случае они не получают никаких выплат от государства, продолжают работать до глубокой старости (это может быть сельскохозяйственная работа, плетение корзин, пошив одежды и т. д.), и нагрузка по содержанию пожилых родителей в этом случае полностью ложится на детей или ближайших родственников. Это, в свою очередь, приводит к более ранней рождаемости в силу обстоятельств и необходимости обеспечить свою старость.

Каждый житель Мексики – гражданин или резидент, достигший 60 лет, – имеет право на социальные льготы. Для поддержки пенсионеров был создан Национальный институт пожилых людей (INAPAM) с целью обеспечения

пожилых людей льготами и пенсионными картами INAPAM, которые по своей сути являются дисконтными картами для пенсионеров. Кроме этого, данная карта выполняет функции официального удостоверения личности, поскольку ее данные содержатся в Национальном реестре населения (Renapo) и содержат встроенные биометрические сведения, которые могут быть просканированы в государственных учреждениях для подтверждения личности. Льготы, которые можно получить по этой карте по всей территории Мексики, скорее зависят от конкретного штата и конкретного поставщика льгот. Основные льготы включают скидки на обслуживание в медицинских учреждениях, бесплатное или льготное адвокатское обслуживание по семейным, гражданским, административным вопросам, поддержку в суде, некоторым нотариальным процедурам, например, составление завещание. Во многих муниципалитетах карта INAPAM позволяет скидки на коммунальные услуги и более низкий налог на недвижимость. Владельцы карты также могут получить скидки (от 10 до 50 %) на проезд в транспорте, в некоторых развлекательных, культурных и туристических местах [2].

Социальная работа с мигрантами и беженцами в Мексике является одной из наиболее актуальных задач современного общества, стремящегося оказать помощь людям, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях в процессе адаптации в другом государстве и среди чужих людей. Мексика в этом плане занимает стратегическое положение в Латинской Америке, служа промежуточным пунктом для множества потоков мигрантов, стремящихся попасть в США или другие страны региона.

Мигранты и беженцы в Мексике сталкиваются с множеством трудностей, начиная от психологического стресса и заканчивая физической небезопасностью. Хроническая нехватка финансовых средств, отсутствие всех необходимых документов, языковые барьеры, культурные различия и дискриминация – все это создает дополнительные преграды на их пути к интеграции и нормальной жизни. При



условии этого множества проблем социальные работники берут на себя огромное количество функций, начиная от первичной адаптации и долгосрочной интеграции в обществе.

Начало работы с мигрантами и беженцами обычно включает в себя первичную оценку их потребностей и возможностей. Социальные работники проводят интервью и собирают информацию о каждой семье или индивидуальном мигранте. Важно учитывать личностные особенности, культурные традиции и специфические требования каждого человека.

В эту работу включаются психологи, юристы и медики для комплексного обследования и составления представления о личностных качествах человека с последующим подходом к решению его проблем.

Значимой частью социальной работы является предоставление временного жилья и базовых медицинских услуг. В Мексике существуют различные лагеря и центры временного размещения, которые сотрудничают с правительственными и неправительственными организациями. Эти учреждения обеспечивают не только физическую безопасность, но и психологическую поддержку, педагогическую помощь для детей и юридические консультации по вопросам статуса и прав.

Образование играет ключевую роль в долгосрочной интеграции мигрантов и беженцев. Организация образовательных программ, курсов по изучению испанского языка и профессиональной подготовки позволяет мигрантам и беженцам интегрироваться в местное общество и рынок труда. Особенное внимание уделяется детям и подросткам, которые не должны быть лишены возможности на достойное образование и нормальное детство.

Интеграция взрослых мигрантов включает процедуру аккредитации их профессий и компетенций, что позволяет им найти легальную работу и обеспечить свою семью. Работодатели, в свою очередь, должны быть информированы о потенциальных возможностях использования труда мигрантов, что способствует стабильности и экономическому росту страны в целом.

Социальная работа также включает правовую защиту мигрантов и беженцев. Юристы, работающие в этой сфере, помогают получить надлежащий юридический статус, необходимый для легального пребывания в стране. Эти специалисты также занимаются делами о предоставлении убежища и защиты от депортации.

Многочисленные неправительственные организации оказывают дополнительную поддержку, занимаясь защитой прав мигрантов, организацией гуманитарной помощи и проведением информационных кампаний. Совместная работа правительственных и неправительственных структур усиливает эффективность мер, направленных на поддержку мигрантов и беженцев [4].

Социальная помощь малоимущим гражданам в сфере образования направлена на предоставление детям и молодым людям младше 18 лет, живущим в крайней бедности, создание условий получения начального, основного, среднего и высшего образования. Для этого в стране реализуется Национальная программа стипендий Бенито Хуарес, которая предполагает материальную помощь родителям и опекунам детей в размере 800 песо в месяц на семью [5, с. 45]. Для получения профессиональной подготовки внедрена программа, рассчитанная на неработающих и обучающихся людей с 18 до 29 лет, число которых в стране составляет примерно 2,3 млн человек. Федеральное правительство предоставляет им ежемесячную стипендию в размере 3 600 песо для обучения на предприятиях и общественных организациях, где они приобретают профессиональные навыки, позволяющие им найти работу и принимать участие в трудовой деятельности [5, с. 46]. Максимальный срок выплаты поддержки – 12 месяцев. Кроме этого, стажеры получают медицинскую страховку, которая охватывает несчастные случаи, болезни, материнство и риски, связанные с работой, в течение срока действия программы. Вместе с тем необходимо отметить, что Национальная программа стипендий имени Бенито Хуареса включает механизмы для мониторинга и оценки эффективности распреде-



ленной помощи. Это позволяет не только отслеживать процессуальную сторону и результативность программы, но и корректировать ее в случае выявления недостатков в содержании образовательного процесса. Программа представляет строгие требования к образовательным учреждениям, участвующим в педагогическом процессе, в предоставлении соответствующего уровня профессиональной подготовки, что позволяет сохранять высокий статус обучающих программ.

Особое внимание уделяется в реализации данной программы поддержки молодежи маргинализированных сообществ, которые сталкиваются с социальной, экономической и политической изоляцией, страдающих от бедности. Коренные народы и лица африканского происхождения часто сталкиваются с дополнительными барьерами в доступе к образованию и трудоустройству. Экономическая поддержка и приоритетное внимание к ним помогает нивелировать эти барьеры, способствуя социальной справедливости и равенству возможностей. Для многих молодых людей это может стать критическим фактором, позволяющим добиться успеха и более высокого уровня жизни. В рамках программы также существует обязательная медицинская страховка для всех участников. Это не только защищает стажеров от различных рисков, связанных с их профессиональной подготовкой, но и обеспечивает им доступ к медицинскому обслуживанию, что особенно важно в условиях финансовой неопределенности.

Кроме обозначенной программы в Мексике функционирует стипендия федерального правительства, которая предназначена для молодых людей, не достигших 29 лет и не получающих другую финансовую поддержку на образование. Использование льгот и финансовой поддержки возможно для обучения в следующих университетах страны:

– межкультурных университетах, созданных в 2004 году, в которых приоритетное внимание уделяется мужчинам и женщинам из числа коренных народов и лиц африканского происхождения (около 1-3 %), расположенных

в районах компактного проживания коренного населения и направленных на содействие диалогу между различными культурами и потребностями коренных народов;

– Национальном аграрном университете (UAAAN), имеющем столетние традиции в подготовке кадров для сельского хозяйства и животноводства страны, в котором обучаются студенты из Боливии, Колумбии, Эквадора, Парагвая, Панамы, Франции, Ганы, Японии, Тайваня, Таиланда, Никарагуа;

– Автономном университете Чапинго (UACH) – одном из лучших мексиканских вузов, основанном в 1854 году, специализирующемся на медико-биологических науках, программы которого способствует межкультурному обмену и налаживанию межнациональных связей;

– университете Бенито Хуареса, основанном в 1927 году в честь чистокровного представителя коренных народов, ставшего президентом Мексики, представляющего возможности студентам обучаться по многим естественно-математическим и гуманитарным наукам: медицине, хирургии, праву, истории, экономике, статистике, географии и физике, математике, логике, этике, английскому и французскому языкам.

Каждому стипендиату, обучающемуся в данных вузах, выплачивается денежное содержание в размере 4 800 песо в месяц в течение периода обучения [5, с. 46].

Таким образом, реализуемые социальные программы в Мексике учитывают все аспекты жизни студентов, обеспечивающих комплексную поддержку, направленную на их становление как высококвалифицированных специалистов, способных успешно интегрироваться в рынок труда и внести позитивный вклад в развитие государства и общества.

Отдельно отметим, что система высшего и среднего профессионального образования включает подготовку специалистов в сфере социальной работы, которая занимает важное место в системе социальной работы Мексики. Учебные заведения предлагают специализированные программы и курсы, которые поз-



воляют будущим социальным работникам овладеть необходимыми и достаточными знаниями и навыками для эффективной деятельности в условиях современных социальных реалий. В последние годы в стране наблюдается рост интереса и престижности к профессии социального работника, что обусловлено возрастающей осведомленностью о значимости этой сферы для общества в целом.

Социальная работа с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья приобретает большое значение в Мексике в контексте современной общественной практики поддержки в социально неравном мире и отражает не столько разные формы социального участия населения, сколько разные возможности достижения социального блага на пути созидания общества свободы и благоденствия в сравнении с изначальными возможностями молодежи в странах с высоким уровнем социально-экономического развития. Социально-педагогическая работа как практика общественной поддержки в латиноамериканском регионе направлена на обеспечение возможностей повседневного выживания значительных групп населения, преодоление социальных барьеров, на воплощение «педагогика свободы и освобождения» (П. Фрейре). Социально-педагогическая работа в странах Латинской Америки ориентируется на продуцирование разнообразных практик социального, гражданского и межкультурного воспитания. Первоочередное внимание в этой деятельности сосредотачивается на поддержке детей, пребывающих в условиях социальной эксклюзии, связанной не только с бедностью, но и культурно-этническими, экономическими, религиозными обстоятельствами [7].

Отметим, что в Мексике организация социальной работы по реабилитации людей с инвалидностью началась с 1950-х годов. Детская больница в Мехико была создана в связи с эпидемией полиомиелита с целью медико-социальной реабилитации больных детей. В 1952 году был основан Центр реабилитации, который в апреле 1979 года преобразован в Национальный медицинский институт реабилитации. В

1960–1970-е годы ведущую роль в социальной поддержке детей с ограниченными функциональными возможностями осуществляли Национальный институт опеки детства и Мексиканский институт помощи детям. В 1980-х годы Национальная система комплексного развития семьи Мексики разработала Программу реабилитации инвалидов и с целью ее реализации создала огромную социальную инфраструктуру – Реабилитационный центр в Мехико, Национальный институт реабилитации слепых детей, Национальную школу слепых людей, Центр трудовой адаптации, центры реабилитации и специального образования, центры комплексной реабилитации, психолого-педагогические центры. В течение 1988–1994 годов Национальная система комплексного развития семьи работала над внедрением и воплощением Программы помощи инвалидам, содействовавшей облегчению социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в семье и обществе. Созданная в феврале 1995 года Национальная комиссия содействия благосостоянию и развитию детей с ограниченными функциональными возможностями среди ведущих направлений социальной поддержки людей с инвалидностью определили такие программы, как здравоохранение; обеспечение благосостояния и социальной защиты; доступность образования; программа трудовой реабилитации и труда; программа культурного развития, рекреации и спорта; правовая защита людей с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 15–16].

В рамках Национального плана развития Мексики (2001–2006 гг.) была инициирована государственная программа внимания к людям с ограниченными функциональными возможностями, в которой нашли отражение положения об актуальности новой культуры социальной интеграции дезадаптированных людей в обществе, необходимости обеспечения их политических, социальных, личностных прав, достижения равенства возможностей в обществе, социальной справедливости. Для реализации целей, обозначенных в данном документе, был образован Национальный консультативный



совет по интеграции людей с инвалидностью в общество. В начале XXI века в Мексике действовало 988 ассоциаций (871 признанных официально), объединяющих лиц с инвалидностью или же образованных для защиты их прав и интересов в обществе [1, с. 18].

В современной Мексике 70 % детей с инвалидностью посещают заведения специального воспитания [5, с. 36]. Структурно-содержательными компонентами социально-педагогической работы выступают центры дошкольного воспитания, детских приютов, гражданских учреждений, а также деятельность социальных визитеров семей, в которых воспитываются дети-инвалиды или лица с ограниченными возможностями здоровья. Сами центры социальной помощи распределяются на несколько групп: а) центры (las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educacion Regular), в которых социальную поддержку осуществляют социальные работники и педагоги, имеющие специальную профессиональную подготовку; б) центры психолого-педагогического внимания дошкольного воспитания (los Centros de Atencion Psicopedagogica de Educacion Preescolar); в) комплексные центры (los Centros de Atencion Multiple); г) школьные службы (los Servicios Escolarezados), предназначенные для детей с тяжелыми формами инвалидности, нарушениями развития, с которыми обязательно работают детские врачи, терапевты, социальные работники; д) социальные службы, предоставляющие поддержку и социальные услуги информационного и консультативного характера индивидуально или семьям (коллективам) по проблемам инвалидности; е) центры (гражданские приюты), в которых помощь оказывают главным образом волонтеры.

Выводы. Социальная работа в Мексике сталкивается с рядом вызовов и проблем. Страна характеризуется значительным социально-экономическим неравенством, высоким уровнем бедности и недостаточной доступностью качественных социальных услуг. Эти проблемы в полной мере отражаются в жизни людей, проживающих сельских и отдаленных регионах, где порой не хватает соответствующей

инфраструктуры и специалистов в данной области. В ответ на эти вызовы правительство и негосударственные организации активно работают над внедрением программ, направленных на улучшение социальной защиты и повышение качества жизни населения. Для успешной борьбы с бедностью в Мексике необходимы не только государственные инициативы, но и активное участие гражданского общества, бизнеса и международного сообщества. Объединение усилий всех заинтересованных сторон позволит создать условия для устойчивого развития и улучшения качества жизни миллионов мексиканцев, находящихся за чертой бедности.

Социальная работа в Мексике является важной и многофакторной сферой, направленной на решение актуальных социальных проблем и поддержку наиболее уязвимых групп населения. Несмотря на стоящие вызовы, дальнейшее развитие социальной работы и совершенствование существующих программ остаются приоритетными задачами для обеспечения социальной справедливости и устойчивого развития страны.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются основные направления социальной помощи и поддержки населения Мексики: социальная работа с бедностью, с детьми-инвалидами, пенсионерами, мигрантами и беженцами, с жителями сельских регионов, с нетрудоспособным населением, оказание социальной помощи малоимущим. Раскрываются особенности методов и технологий социальной работы, осуществляемой профессионально подготовленными социальными работниками, психологами, педагогами, волонтерами, представителями общественных организаций. Описываются характерные черты и содержание национальных программ, направленных на преодоление бедности, социальной и расовой несправедливости.

Ключевые слова: социальная работа, социальная помощь малоимущим, дети с инвалидностью, пенсионеры, мигранты и беженцы, национальные программы социальной помощи и поддержки.



SUMMARY

The main areas of social assistance and support for the population of Mexico are considered: social work with poverty, with disabled children, pensioners, migrants and refugees, with residents of rural regions, with the disabled population, providing social assistance to the poor. The features of methods and technologies of social work carried out by professionally trained social workers, psychologists, teachers, volunteers, and representatives of public organizations are revealed. The characteristic features and content of national programs aimed at overcoming poverty, social and racial injustice.

Key words: social work, social assistance to the poor, children with disabilities, pensioners, migrants and refugees, national social assistance and support programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Las personas con discapacidad en Mexico: una vision censal. Mexico: Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Estadística, Edificio Sede. 2004. 222 p.
2. Mejia-Arango S., Gutierrez L. M. Prevalence and Incidence Rates of Dementia and Cognitive Impairment No Dementia in the Mexican Population Data From the Mexican Health and Aging Study // Journal of Aging and Health. 2011. Vol. 23 (7). PP. 1050–1075.
3. Mexico: Financial System Stability Assessment. March, 2022.
4. Mexico – European Union Strategic Partnership. Joint Executive Plan // Council of the European Union Official Website. 16.05.2010.
5. Samaniego de Garcia P. Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Analisis de situacion. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. 2009. 538 с.
6. Social and economic development of Mexico. Bulletin of the International Association of Agricultural Economists // Bulletin on Current Trends in Global Economy. 2019. № 42.
7. Фрейре П. Педагогика угнетенных: Pedagogia do Oprimido (1970). Пер. Н. Демьянова. М.: Радикальная теория и практика, 2019. 176 с.

П. М. Попов

УДК 373.6

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРАДДИКЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Введение. Двадцать первый век характеризуется стремительным распространением цифровых технологий. В условиях тотального распространения информационно-коммуникационных технологий неизбежными являются изменения всех сфер человеческого бытия. В особой степени цифровым новациям подлежат трудовая, образовательная и досуговая деятельность человека цифровой эпохи. Так, под влиянием глобальной цифровизации уже закономерной мыслится активная модернизация отечественной системы образования, которая характеризуется переходом от традиционной образовательной парадигмы к использованию среды информационного образовательного пространства. Информационные технологии в системе образования приносят колоссальную пользу, позволяя по-новому взглянуть на образовательный процесс, раскрыть новые возможности использования основополагающих дидактических принципов, значительно упростить коммуникацию, создать условия всеобщей доступности информации и т. п. Однако польза информационных технологий в системе образования и жизнедеятельности социума далеко не так однозначна.

Современная информационная среда может таить в себе огромное множество скрытых опасностей, особенно для неподготовленного юного пользователя. Так, например, И. А. Пфаненштиль и В. И. Панарин указывают на актуализацию проблемы «расчеловечивания» в результате нарушения субъект-объектных отношений в процессе трансформации традиционных коммуникаций в образовательной



системе [6]. Т. М. Резер в качестве киберугроз цифровизации образовательной среды указывает появление «эмоциональной глухоты», «цифрового аутизма», нарушений качества письменной речи и т. п. [8]. Однако одной из самых распространенных негативных последствий внедрения информационных технологий в жизнеобеспечение человеческой деятельности стала кибераддикция, проявляющаяся в паталогической зависимости от компьютерных игр и нахождении в киберпространстве [8].

Наиболее чувствительными к формированию кибераддикции в меру специфики психовозрастного развития являются дети и молодежь. Согласно исследованиям Н. В. Кочеткова, Л. С. Эверт, О. И. Зайцевой, Н. Б. Семеновой, и др. распространенность кибераддикции у российских подростков в среднем может достигать от 12 % до 22 %, а в ряде случаев и 38 %. Необходимо понимать, что формирование киберзависимости у детей и молодых людей может выступать причиной серьезных психосоциальных и физиологических проблем как для самих аддиктов, так и социума в целом.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Реализация образовательного процесса требует обеспечения высокого уровня информационной безопасности. Специфика обеспечения информационной безопасности в образовательной организации состоит не только в обеспечении сохранности данных и предотвращении кибератак, но и в защите обучающихся от любых киберугроз, в том числе кибераддикции. Однако стремительное развитие информационных технологий в быстро меняющихся условиях их применения не позволяет оперативно отреагировать и полноценно обеспечить безопасность информационной образовательной среды. Широкое распространение киберзависимых форм поведения в совокупности с недостаточной информационной грамотностью населения актуализирует проблему профилактики кибераддикции и указывает на необходимость реализации проработанной образовательной политики в данной сфере. Целью данной статьи является анализ образовательной политики в сфере профилак-

тики кибераддикции в молодежной среде в условиях модернизации современной системы образования.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе можно встретить понятия «образовательная политика» и «государственная политика в сфере образования», которые, безусловно, имеют схожие черты, однако отличаются по объему и содержанию. Термин «государственная политика в сфере образования» закреплен в Федеральном Законе РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Гарант – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>). Настоящий Федеральный закон под «государственной политикой Российской Федерации в сфере образования» рассматривает комплекс различных мероприятий, действий и решений, принимаемых государством, государственными органами, политическими партиями и другими субъектами политического воздействия, объединенными общей целью, направленной на развитие российской системы образования.

Схожее определение можно найти в современных научных источниках, где большинством отечественных исследователей (Г. В. Резапкина, Э. Л. Ванданова, Л. Ю. Айснер, О. Н. Смолин, Э. Ф. Алиева, А. С. Алексеева, Е. В. Карташова, И. Э. Кондракова и др.) под государственной политикой Российской Федерации в сфере образования понимается комплекс мер, реализуемых государством, его структурами, политическими партиями и другими субъектами политического процесса в отношении социального института – образования.

Термин «образовательная политика» в отечественных нормативно-правовых документах не встречается, однако широко используется в научной литературе. Так, в научных источниках данный термин характеризуется более емким содержанием, включающим основополагающие компоненты образовательной политики, социальный, экономический, ин-



формационный и другие направления внутренней политической парадигмы. Например, Т. М. Резер рассматривает образовательную политику как «многокомпонентное понятие, основу которого составляют высшие цели – ценности государства, реализуемые органами государственного и муниципального управления через систему принятых решений и исполняемых образовательными организациями» [7 с. 7].

Согласно И. Э. Кондраковой, образовательная политика охватывает широкий спектр направлений политического процесса, включающий такие его составляющие, как объект и субъект, цели, механизмы, средства реализации и т. п. И. Э. Кондракова рассматривает образовательную политику сквозь призму трех ключевых составляющих любого политического процесса, в число которых входит курс правительства, сфера общественной жизни и деятельность субъектов реализации данного направления политики [4].

Резюмируя, можно утверждать, что образовательная политика, являясь многокомпонентным понятием, включает стратегические цели и ценности государства, глобальный курс правительства, деятельность государственных структур, социума и других субъектов политического процесса в сфере образования, реализующуюся на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровне. В таком случае образовательная политика в сфере профилактики киберрадикации выступает направлением образовательной политики в области обеспечения информационной безопасности обучающихся.

Рассмотрим образовательную политику в сфере профилактики киберрадикации как глобальный политический курс, сферу общественной жизни и деятельность субъектов ее реализации.

1. Образовательная политика в сфере профилактики киберрадикации как курс правительства включает стратегические цели и ценности государства в данной области, основополагающие принципы, нормативно-правовой базис реализации политического курса и т. п. Гло-

бальный политический курс, цели и ценности государства в сфере профилактики киберрадикации являются составной частью Национальных стратегий, концепций, проектов и планов их реализации, лежащих в сфере обеспечения информационной безопасности детей и молодежи. Нормативно-правовой анализ позволяет сделать вывод, что в российской нормативно-правовой действительности профилактика киберрадикативного поведения рассматривается в рамках законодательства в сфере обеспечения информационной безопасности детей и молодежи. Государственная политика в сфере профилактики киберрадикации, являясь превентивным направлением государственной политики в сфере обеспечения информационной безопасности, выражается в целенаправленной деятельности органов государственной власти и других участников политического процесса по созданию государством условий, необходимых для эффективной самореализации детей и молодых людей, формированию медиаграмотности населения, поддержки институтов гражданского общества, семей и граждан в целях предупреждения распространения киберрадикативного поведения [8].

Анализ научной литературы в области превентивной практики указывает, что в большинстве случаев выделяется четыре основных варианта политики, реализуемых государством в сфере профилактики киберрадикации:

– бездействие (киберрадикативное поведение рассматривается как временное явление, не требующее лечения и реализации превентивных мер);

– поощрение исследований в сфере профилактики киберрадикативного поведения;

– просвещение (формирование медиаграмотности молодого поколения);

– поддержка семьи и общественных организаций (поддержка общественных организаций, превентивная работа в семье и т. п.) [11].

Необходимо понимать, что данные подходы сосуществуют в совокупности, усиливая лучшие стороны друг друга. Однако ключевым направлением глобальной государственной политики в сфере превенции киберрадик-



тивных паттернов поведения по праву следует считать формирование медиаграмотности молодых людей и повышение медиакомпетентности всех участников образовательного процесса.

Нормативно-правовой анализ законодательных актов, лежащих в сфере образования (Закон РФ «Об образовании в РФ», Государственная программа РФ «Развитие образования» до 2030 года, «Национальная доктрина образования в РФ», Национальный проект «Образование», ФГОС, локальные НПА и т. п.), позволил сделать вывод о том, что преюмственность данных нормативно-правовых актов в сфере обеспечения информационной безопасности направлена на стратегические приоритеты, модернизацию современной системы образования, обеспечение общей информационной безопасности обучающихся, профилактику негативного влияния информационного пространства и т. п. [2].

Охрана психофизиологического здоровья и благополучия обучающихся, в соответствии с отечественным законодательством, всегда выступала одним из ключевых направлений образовательной системы. Так, статья 41 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. обязывает образовательную систему принимать меры, направленные на профилактику различных видов зависимого поведения, а также проводить иные профилактические мероприятия по охране физического и психического здоровья граждан и т. п. (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Гарант – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>).

Превентивная деятельность является одним из ключевых направлений современной системы образования. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в качестве одной из основных целей рассматривает повышение профессиональной компетентности современного педагога в области превентивной работы с обучающимися. В рамках реализации ФГОС в системе образования периодически разрабатываются профилактико ориентированные

программы для педагогов, социальных педагогов, классных руководителей и других участников образовательного процесса [2]. Однако подготовка педагогического состава в сфере информационной безопасности обучающихся зачастую в приоритет ставит подготовку технических специалистов и направлена на профилактику девиантного и деликвентного поведения. При этом подготовка педагогов в области превенции киберрадикации либо не ведется вообще, либо данному направлению уделяется недостаточное внимание. Так, например, исследование И. Г. Харисовой, направленное на определение готовности педагогов общеобразовательных школ к обеспечению безопасности обучающихся, указывает на низкую готовность педагогического состава к деятельности по профилактике киберрадикации [9].

Результаты анализа образовательной политики в области превенции киберрадикативного поведения Т. Л. Клячко указывают на недооценку и длительный период замалчивания системой образования проблем, связанных с использованием обучающимися киберсреды [3]. Необходимо понимать, что формальное или попустительское отношение к проблеме распространения киберзависимости может привести к негативным социальным последствиям.

Основой образовательной политики в сфере профилактики киберрадикации должны выступать не только формирование медиаграмотности обучающихся, медиакомпетентности других участников образовательного процесса, но и подготовка педагогов к превентивной деятельности в данной сфере. В целях совершенствования образовательной политики в сфере профилактики киберрадикации необходима целенаправленная деятельность по:

- разработке и реализации специальных образовательных превентивных программ для обучающихся, их родителей, а также программ подготовки педагогов к профилактике киберрадикации;

- созданию организационных, правовых, педагогических и других условий, необходимых для реализации целей образовательной политики в сфере профилактики киберрадикации;



– формированию информационной культуры обучающихся и негативного отношения к вызовам и угрозам информационного характера;

– разработке и практической реализации политического курса, направленного на профилактику кибераддикции в образовательной среде и т. п.

2. Образовательная политика как сфера общественной жизни охватывает экономическую, социальную, информационную и другие сферы общественных отношений. Современное информационное общество должно развиваться через образование, проходящее сквозь всю жизнь человека. Внедрение информационных технологий в систему образования позволяет объединить общество в информационном образовательном пространстве и дает основу для пересмотра представления о человеке как виртуальном субъекте деятельности. Система образования выступает интегративным многофункциональным механизмом, позволяющим транслировать знания, оказывать влияние на мировоззрение, мысли, мироощущение людей и социума в целом. Подобное положение актуализирует необходимость разработки образовательной политики в сфере обеспечения информационной безопасности обучающихся, направленной на предупреждение угроз информационного характера.

Образовательную политику как область взаимоотношений государства и гражданского общества можно рассматривать сквозь призму деятельности исполнителей политических решений в данной области. Деятельность педагогов, родителей, общественных организаций и других участников образовательного процесса в сфере профилактики кибераддикции у обучающихся является неотъемлемой частью общественной жизни. Данная деятельность должна носить интегративный характер, поскольку высокие результаты может принести только взаимодействие всех участников политических решений [1]. Поэтому образовательная политика в контексте рассматриваемой темы должна представлять собой систему отношений государства и социума, объединенных общей целью, и обеспечивать взаимодействие ин-

дивидов, социальных групп, общественных организаций, социальных институтов и т. п.

3. Образовательная политика как деятельность субъектов ее реализации. Образовательная политика в сфере профилактики кибераддикции носит полисубъектный характер. Спектр субъектов образовательной политики включает образовательные организации, участники образовательного процесса, органы государственной власти федерального, регионального и муниципального уровня, иные организации, осуществляющие деятельность в сфере образования и т. д. [7]. Полисубъектность образовательной политики должна заключаться в слаженной, системной работе субъектов ее реализации, объединенных общей целью и приоритетами деятельности в данной области.

Необходимо понимать, что результативность любой политической парадигмы зависит от деятельности конкретных субъектов реализации политических решений. Реализацию образовательной политики с позиций деятельности субъектов, прежде всего, следует рассматривать сквозь призму деятельности педагогов как непосредственных исполнителей политических решений в данной области. Формирование цифровой образовательной среды подразумевает наличие специальных знаний и компетенций у современных педагогов. Изменение критериев, предъявляемых к профессиональной деятельности педагогического состава в области обеспечения информационной безопасности и, в частности, профилактики кибераддиктивного поведения обучающихся, актуализирует необходимость подготовки педагогов к профилактике кибераддикции [7].

Однако результаты исследований И. Г. Харисовой и Т. Л. Клячко указывают на слабое представление о сути проблемы кибераддиктивного поведения и недостаточную готовность современных педагогов к осуществлению превентивной деятельности [3; 9]. Осложняет проблему готовности педагогов к профилактике кибераддикции относительная новизна, нетрадиционная природа аддиктивного агента, имеющийся в научных кругах плюрализм мнений, слабая организация просветительской работы и т. п.



Необходимо понимать, что в условиях дефицита знаний и недостаточности просветительской работы в сфере профилактики киберрадикации успешность современного педагога зависит от созданных государством условий, позволяющих в полной мере осуществлять свои функции. Однако современным педагогам как субъектам реализации образовательной политики в сфере профилактики киберрадикативного поведения зачастую приходится полагаться на самообразование и совершенствование своих педагогических навыков в данной области. Именно субъекты реализации образовательной политики на местах расставляют приоритеты и решают поступающие проблемы, поэтому их деятельность имеет большое значение. Наличие различных программ, проектов и методических рекомендаций по профилактике киберрадикации обесценивается без кадрового потенциала, способного вдохнуть в них жизнь. Важным направлением является организация масштабной просветительской работы, направленной на подготовку педагогов к профилактике киберрадикации. Данная работа должна быть инициирована государством, проводиться на нормативно-правовой основе и охватывать всех участников образовательного процесса.

Выводы. Резюмируя, можно утверждать, что в современных условиях образовательную политику в сфере профилактики киберрадикации следует считать проявлением внутренней формы политической парадигмы системы образования в области обеспечения информационной безопасности. Однако такое направление образовательной политики, как профилактика киберрадикации, еще находится на стадии своего становления, на что указывает общая недостаточность нормативно-правовой регламентации, недооценка и формальное решение проблем киберрадикативного поведения, слабая готовность педагогического состава к превентивной деятельности как непосредственных исполнителей реализации политического процесса. Поэтому внедрение информационно ориентированных образовательных реформ в современную систему образования без должного выбора и своевременной корректировки курса образовательной политики в сфере обеспече-

ния информационной безопасности, в том числе профилактики киберрадикации, в будущем может повлечь негативные последствия.

АННОТАЦИЯ

В качестве основной исследовательской задачи рассмотрена реализация образовательной политики в сфере профилактики киберрадикации. Предпринята попытка определения понятий «образовательная политика» и «образовательная политика в сфере образования». Выявлены ключевые подходы и направления образовательной политики в сфере профилактики киберрадикативного поведения у обучающихся. Образовательная политика в сфере профилактики киберрадикации рассматривается как глобальный курс правительства, сфера общественной жизни и деятельность субъектов политических решений в данной области. В результате выявлены основные тенденции современной образовательной политики в сфере профилактики киберрадикации.

Ключевые слова: политика, образовательная политика, киберрадикация, профилактика, профилактика киберрадикации, молодежь, молодежная среда.

SUMMARY

As the main research task, the author of the article considers the implementation of educational policy in the field of prevention of cyberaddiction. An attempt has been made to define the concepts of «educational policy» and «educational policy in the field of education». The key approaches and directions of educational policy in the field of prevention of cyberaddictive behavior among students have been identified. Educational policy in the field of cyberaddiction prevention is considered as a global course of government, the sphere of public life and the activities of political decision-makers in this area. As a result, the main trends of modern educational policy in the field of prevention of cyberaddiction have been identified.

Key words: politics, educational policy, cyberaddiction, prevention, prevention of cyberaddiction, youth, youth environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. К вопросу о реализации целей государственной полити-



ки в сфере образования // Эволюция государства и права: проблемы и перспективы. 2021. № 2. С. 1–3.

2. Алиева Э. Ф. [и др.]. Цифровая переподготовка. Обучение руководителей образовательных организаций // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 52–59.

3. Клячко Т. Л. Образование в России и мире: основные тенденции // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 26–40.

4. Кондракова И. Э. Образовательная политика: содержание понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 1. С. 116–125.

5. Кочетков Н. В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. № 11 (1). С. 27–54.

6. Пфаненштиль И. А., Панарин В. И. Цифровое образовательное пространство и проблема «расчеловечивания» // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 10 (2). С. 3656–3665.

7. Резер Т. М., Ольшевская Т. Ю. Образовательная политика в России между традициями и современностью // Право и образование. 2019. № 5. С. 4–8.

8. Резер Т. М., Попов П. М. Оценка реализации государственной политики в сфере профилактики распространения киберрадикации в молодежной среде на примере Республики Дагестан // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1 (61). С. 30–40.

9. Харисова И. Г. Разработка системы мониторинга оценки готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. С. 209–214.

10. Эверт Л. С. [и др.]. Интернет-зависимость у подростков Центральной Сибири: анализ распространенности и структура потребляемого контента // Бюллетень сибирской медицины. 2020. № 19 (4). С. 189–197.

11. Kuss D. J., Kristensen A. M., Lopez-Fernandez O. Internet Addictions Outside of Europe: A Systematic Literature Review // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 115. Article no. 106621.

С. А. Дежкина

УДК 377

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Введение. В современном мире, где скорость изменений и степень конкурентоспособности постоянно возрастают, вопрос личностного потенциала становится особенно актуальным. Понимание того, что такое личностный потенциал и как его развивать, поможет не только в профессиональной деятельности, но и в личной жизни. Личностный потенциал можно рассматривать как интегративную характеристику, которая включает в себя различные аспекты: когнитивные способности, эмоциональный интеллект, мотивацию, ценности и установки.

Формулировка цели статьи, ее актуальность.

Цели статьи:

1. Систематизировать и уточнить основные теоретические концепции, связанные с личностным потенциалом, включая его составляющие и механизмы формирования.

2. Изучить и проанализировать существующие теории и подходы к изучению личностного потенциала, выявить их сильные и слабые стороны, а также предложить возможные пути их совершенствования.

3. Исследовать практическое значение личностного потенциала в различных сферах жизни (образование, карьера, личные отношения).

4. Сформировать интегративную модель, которая объединяет теоретические аспекты личностного потенциала с практическими методами его оценки и развития.

Актуальность исследования личностного потенциала обусловлена необходимостью понимания индивидуальных ресурсов человека в современном мире, который претерпевает быстрые социальные, экономические и тех-



нологические изменения. В условиях динамичного рынка труда и постоянного роста требований к личности важность личностного потенциала как ключевого фактора успешной адаптации и саморазвития возрастает. Кроме того, в свете растущего интереса к вопросам психологии и саморазвития изучение личностного потенциала предоставляет возможность разработать эффективные стратегии для обучения и воспитания, которые помогут людям раскрыть свои способности и реализовать их в различных сферах жизни. Понимание личностного потенциала также может способствовать улучшению психологического благополучия и повышению качества жизни, что является важной задачей как для индивидуумов, так и для общества в целом [2].

Изложение основного материала статьи. Личностный потенциал педагога – это комплекс качеств, характеристик и ресурсов, которые способствуют успешной профессиональной деятельности и развитию ученика. Основные теоретические концепции, связанные с личностным потенциалом педагога, можно систематизировать по следующим направлениям:

1. Составляющие личностного потенциала педагога:

1.1. Личностные качества:

- эмоциональная устойчивость – способность управлять своими эмоциями и стрессом;
- коммуникабельность – умение эффективно взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами;
- креативность – способность генерировать новые идеи и подходы в обучении.

1.2. Профессиональные навыки:

- методические навыки – знание различных методов и технологий обучения;
- оценивание и рефлексия – умение оценивать результаты обучения и собственную деятельность.

1.3. Социальные компетенции:

- командная работа – способность работать в коллективе и сотрудничать с другими педагогами;
- социальная ответственность – понимание своей роли в обществе и влияние на учеников.

1.4. Интеллектуальный потенциал:

- знания в области предмета – глубокое понимание предмета преподавания;
- метапознание – осознание собственных мыслительных процессов и стратегий.

2. Механизмы формирования личностного потенциала:

2.1. Профессиональная подготовка

- образование и переподготовка – формирование базовых знаний и умений через систему профессионального образования;
- курсовая подготовка и стажировки – практическое применение знаний и навыков на практике.

2.2. Личностное развитие:

- самообразование – постоянное развитие через чтение, исследование и самоанализ;
- рефлексия – критический анализ своей деятельности и переживаний, что способствует росту личности.

2.3. Социальная среда:

- поддержка коллег – создание условий для обмена опытом и конструктивной обратной связи;
- взаимодействие с родителями и обществом – активное вовлечение родителей и общества в образовательный процесс.

2.4. Мотивационные факторы:

- внутренняя мотивация – стремление к саморазвитию и профессиональному росту;
- внешние стимулы – система поощрений и оценок, которая способствует активности педагога [1].

3. Теоретические подходы:

3.1. Психолого-педагогический подход:

- рассматривает личностный потенциал через призму психологических и педагогических теорий, таких как теории формирующего обучения и конструктивизма.

3.2. Социокультурный подход:

- освещает влияние культурного контекста и социального окружения на формирование личностного потенциала педагога.

3.3. Профессионально-личностный подход:

- фокусируется на интеграции профессиональных и личностных качеств, позволяя рассматривать педагога как целостную личность.



Изучение личностного потенциала педагога представляет собой актуальную область исследований в педагогической психологии и педагогике в целом. Существуют различные теории и подходы, которые позволяют глубже понять, какие качества и особенности делают преподавателя успешным и эффективным в своей деятельности. Рассмотрим некоторые из них, а также их сильные и слабые стороны.

Существующие теории и подходы.

1. Когнитивная теория. Когнитивные подходы акцентируют внимание на мышлении, восприятии и познавательных процессах педагога. Ключевые аспекты включают учебный стиль, подходы к решению проблем и саморегуляцию.

Сильные стороны:

- упор на развитие критического мышления;
- осознание важности метапознания.

Слабые стороны:

- недостаточная фокусировка на эмоциональном аспекте обучения;
- ограниченность в понимании социальных взаимодействий.

2. Психосоциальные модели. Эти теории рассматривают взаимодействие личных характеристик педагога и социальной среды, в которой он работает. Сюда входят концепции эмоционального интеллекта и межличностных отношений.

Сильные стороны:

- учет влияния социального контекста на индивидуальный потенциал;
- важность развития навыков общения и взаимодействия с учениками.

Слабые стороны:

- сложность измерения психосоциальных факторов;
- потребность в более глубоком понимании культурных различий.

3. Классическая теория личностного потенциала. Эта теория основана на моделях самоактуализации, предложенных такими психологами, как Абрахам Маслоу и Карл Роджерс. Она подчеркивает важность развития индивидуального потенциала.

Сильные стороны:

- стремление к личностному росту и самораскрытию;
- ориентированность на положительные аспекты личности.

Слабые стороны:

- возможная утопичность некоторых аспектов (например, идеализация самоактуализации);
- недостаточная практическая применимость в образовательной среде.

4. Компетентностный подход. В последние десятилетия получили распространение теории, базирующиеся на развитии компетенций педагога. Этот подход акцентирует внимание на профессиональных и личностных компетенциях, необходимых для эффективного преподавания.

Сильные стороны:

- практическое применение в образовательных стандартах;
- четкая структура для оценки и развития компетенций.

Слабые стороны:

- риск упрощения и стандартизации оценки педагогов;
- возможная нехватка внимания к духовным и эмоциональным аспектам.

Пути совершенствования:

1. Интеграция различных подходов. Комбинирование когнитивных, психосоциальных и компетентностных аспектов поможет создать более целостную картину личностного потенциала педагога [2].

2. Разработка инструментов оценки. Создание комплексных методов оценки, которые учитывали бы не только профессиональные компетенции, но и личные качества, эмоциональный интеллект, а также социальные навыки.

3. Фокус на непрерывное профессиональное развитие. Разработка программ повышения квалификации, которые включали бы саморефлексию, тренинги по эмоциональному интеллекту, методы работы с детьми и подростками.

4. Учет разнообразия. Внедрение курсов и программ, которые учитывали бы культурные,



социальные и экономические отличия в образовательной среде, чтобы педагоги могли более эффективно взаимодействовать с разными группами учащихся.

Таким образом, изучение личностного потенциала педагога требует междисциплинарного подхода и постоянного совершенствования как теоретических основ, так и практических методов [5].

Личностный потенциал педагога имеет многостороннее значение в разных сферах жизни и может оказывать значительное влияние на эффективность его работы и взаимодействие с окружающими. Вот некоторые аспекты его важности в образовании, карьере и личных отношениях:

1. Образование:

– мотивация учащихся. Педагог с высоким личностным потенциалом может вдохновлять и мотивировать своих учеников. Его страсть к предмету, открытость и поддержка создают благоприятную атмосферу для обучения.

– индивидуальный подход. Хороший педагог учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, способствуя лучшему усвоению материала и развитию творческих способностей.

– критическое мышление. Личностный потенциал включает в себя способности к критическому мышлению и рефлексии, что позволяет педагогу учитывать различные подходы и методы преподавания.

2. Карьера:

– профессиональный рост. Развитие личностного потенциала открывает новые возможности для карьерного роста. Педагоги, обладающие высокими коммуникативными навыками, способны занимать руководящие позиции и реализовывать проекты, которые влияют на образовательные процессы.

– сетевое взаимодействие. Педагог, обладающий умением налаживать контакты и отношения с коллегами и родителями, может создавать успешные команды и инициировать совместные проекты.

– адаптивность. Личностный потенциал включает в себя способность адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям в

образовательной сфере, что способствует успешной карьере. Особое внимание в последние годы уделяется цифровизации образования как комплексной системе модернизации всех ключевых аспектов образовательного процесса. Под цифровой образовательной средой образовательной организации (ЦОС ОО) традиционно понимают управляемую и быстро развивающуюся в соответствии с запросами образования систему, результативно и комфортно предоставляющую информационные и коммуникационные услуги, цифровые инструменты участникам образовательного процесса. В данную систему входит техническое обеспечение (компьютеры, интерактивные комплексы, коммуникационные каналы и др.), прикладные программы, службы, обеспечивающие техническую, методическую, организационную поддержку ЦОС [4].

3. Личные отношения:

– эмоциональный интеллект. Высокий уровень личностного потенциала подразумевает развитый эмоциональный интеллект, что помогает педагогу лучше понимать чувства и потребности других людей, налаживать доверительные отношения;

– разрешение конфликтов. Педагог с хорошими навыками межличностного взаимодействия способен эффективно разрешать конфликты как в классе, так и в личной жизни;

– поддержка и сотрудничество. Такие педагоги чаще становятся опорой для своих коллег, студентов и их родителей, что создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи [1].

Интегративная модель, объединяющая теоретические аспекты личностного потенциала педагога с практическими методами его оценки и развития, может быть представлена в виде следующих компонентов:

1. Теоретические аспекты личностного потенциала педагога:

1.1. Определение личностного потенциала. Личностный потенциал педагога можно определить как совокупность знаний, умений, навыков, личных качеств и ценностей, которые способствуют его профессиональной деятельности и развитию.



1.2. Компоненты личностного потенциала:
– когнитивный потенциал: уровень знаний, критическое мышление, способность к саморазвитию;

– эмоциональный интеллект: способность управлять своими эмоциями и эмоциями других, эмпатия;

– социальные навыки: умение взаимодействовать с учениками, коллегами, родителями;

– мотивация: внутренние стимулы, стремление к профессиональному росту, готовность к инновациям.

2. Методы оценки личностного потенциала педагога:

2.1. Качественные методы:

– интервью: открытые и полуструктурированные беседы, которые позволяют выявить личные убеждения и мотивации.

– наблюдение: оценка педагогической практики в реальных условиях, фиксирование подходов и методов взаимодействия.

2.2. Количественные методы:

– анкеты и опросники: диагностика личных и профессиональных качеств (например, тесты на эмоциональный интеллект, опросники по выявлению стилей общения);

– оценка результативности: анализ учебных результатов учеников, обратная связь от коллег и учащихся.

3. Практические методы развития личностного потенциала:

3.1. Профессиональное развитие:

– курсы повышения квалификации: обучение новым методам преподавания, психологии, управлению классом;

– мастер-классы и тренинги: практические занятия, направленные на развитие социальных и эмоциональных навыков.

3.2. Саморазвитие:

– рефлексия: ведение педагогического дневника, анализ собственных успехов и неудач;

– наставничество: обмен опытом с более опытными коллегами, участие в профессиональных сообществах.

3.3. Инновационные подходы:

– педагогические технологии: внедрение новых методов обучения, таких как проектное обучение или практикоориентированные задачи;

– информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): использование современных технологий для повышения качества образования.

4. Интеграция теории и практики:

– формирование индивидуальных программ развития: на основе оценки личностного потенциала разрабатываются индивидуальные планы, которые учитывают сильные и слабые стороны педагога.

– обратная связь и корректировка: регулярное обсуждение результатов индивидуальных планов, корректировка стратегий на основе полученных данных и обратной связи от профессионального сообщества;

– создание среды для саморазвития: поддержка со стороны образовательного учреждения, создание атмосферы взаимопомощи и сотрудничества.

Выводы. Личностный потенциал педагога является многогранным явлением, формируемым через сочетание личностных качеств, профессиональных навыков, социальных компетенций и интеллектуального потенциала. Его развитие зависит от профессиональной подготовки, личностного роста, социальной среды и мотивации. По мере изменения образовательной среды и требований к педагогам, важность исследования и формирования личностного потенциала остается актуальной. Личностный потенциал педагога является ключевым фактором, определяющим его успех и влияние в различных сферах жизни. Развитие этого потенциала требует постоянной работы над собой, самообразования и готовности к изменениям, что, в конечном итоге, приносит пользу не только самому педагогу, но и его ученикам, коллегам и близким. Интегративная модель личностного потенциала педагога, сочетающая теоретические и практические аспекты, обеспечивает всестороннее развитие профессионала и улучшение образовательного процесса. Эта модель акцентирует внимание на важности постоянного саморазвития и адаптации к современным требованиям образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические основы и практическое значение личностно-



го потенциала педагога как ключевого фактора, определяющего качество образовательного процесса. Автор анализирует основные компоненты личностного потенциала, включая профессиональные, личностные и социальные характеристики, а также их влияние на воспитание и развитие учащихся. Особое внимание уделяется взаимосвязи между личностным потенциалом педагога и его профессиональной эффективностью, а также особенностям формирования этого потенциала в процессе педагогической деятельности. В результате исследования выявлены ключевые аспекты, способствующие раскрытию личностного потенциала педагогов, что имеет большое значение для повышения качества образования. Итоги работы могут служить основой для разработки программ повышения квалификации и профессионального роста педагогических работников.

Ключевые слова: личностный потенциал, учитель, профессиональная компетентность, эмоциональная зрелость, саморазвитие, образовательный процесс, рефлексия, позитивная образовательная среда, оценка потенциала, подготовка учителей.

SUMMARY

The article examines the theoretical foundations and practical significance of the personal potential of a teacher as a key factor determining the quality of the educational process. The author analyzes the main components of personal potential, including professional, personal and social characteristics, as well as their impact on the upbringing and development of students. Special attention is paid to the relationship between the personal potential of a teacher and his professional effectiveness, as well as to the peculiarities of the formation of this potential in the process of pedagogical activity. As a result of the research, key aspects have been identified that contribute to the disclosure of the personal potential of teachers, which is important for improving the quality of education. The results of the work can serve as a basis for the development of professional development programs and professional growth of teaching staff.

Key words: personal potential, teacher, professional competence, emotional maturity, self-development, educational process, reflection, positive educational environment, potential assessment, teacher training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.

2. Вербицкий А. А., Трунова Е. Г. Теория контекстного образования как основа интеграции обучения и воспитания // Психология личностного и профессионального развития: современные вызовы и риски: материалы XII Международной научно-практической конференции. М.: Перо, 2016. С. 31–34.

3. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Концепция школьного обучения и воспитания в контексте непрерывности образования // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные исследования. 2021. № 2. С. 3–16.

4. Ромаева Н. Б., Соловьёва И. В. Подготовка педагогов к введению и реализации обновленных ФГОС среднего общего образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 4. 2023. С. 4.

5. Рыбакина Н. А. Единство обучения и воспитания в компетентностно-контекстной модели школьного образования // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 66–74.





В. Н. Алфимов

УДК 378.12

АТТРАКТИВНЫЙ ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Введение. В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» среди целевых показателей, выполнение которых характеризует достижение национальной цели «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» определено «обеспечение к 2030 году функционирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, основанной на принципах ответственности, справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 процентов обучающихся» [7]. Среди факторов поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи выступает личность педагога, который играет особую роль в воспитании творческой личности старшеклассника. Его имидж, прежде всего, аттрактивный для подростков, становится одним из условий успешной работы учителя.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Как известно, имидж педагога – это его внешние и внутренние характеристики, ибо общение и личное воздействие играют важную роль в его профессиональной деятельности. Эффективность работы учителя во многом зависит от его профессионально-личностного влияния на обучающихся и их родителей, других людей, окружающих ребенка.

Можно утверждать, что сегодня достаточно активно формируется так называемая педагогическая имиджелогия, о которой написано немало научных статей, издано книг. Ученые показали антропологическую основу имиджело-

гии, ее философию (Я. С. Турбовской), раскрыли имидж как научное понятие (А. Ш. Санатулова), теоретические аспекты самопрезентации (М. В. Апраксина) и т. д. Работы этих и других авторов, безусловно, вносят определенный вклад в развитие педагогической имиджелогии, но пока остаются не раскрытыми вопросы аттрактивного имиджа педагога и его влияние на развитие талантов и способностей одаренной личности. Отсюда целью данной статьи выступает раскрытие аттрактивного имиджа учителя как важнейшего фактора педагогической поддержки одаренных детей.

Изложение основного материала статьи.

Учитель как один из ведущих субъектов воспитания подрастающего поколения должен обладать широким спектром профессиональных знаний и умений, навыками общения и презентации своей педагогической компетентности, такими личностно-профессиональными качествами, которые вызывают к нему доверие и стойкую симпатию, желание у него учиться. Отмеченное характеризует понятие «профессиональный имидж», которое предполагает грамотное преподнесение себя. В свою очередь, позитивный профессиональный имидж предполагает аттрактивность, которая понимается как привлекательность. Она нужна педагогу, чтобы привлечь внимание, запомниться, стать узнаваемым, вызвать доверие и интерес, повысить авторитет. Для этого учитель присоединяется к безусловным социальным ценностям, демонстрирует свои достижения.

Педагогическая наука накопила знания, необходимые для понимания аттрактивного имиджа и учителя, и руководителя образовательной организации. Несомненный интерес представляют работы Д. Джеймса, А. А. Калужного, А. С. Ковальчук, И. Ф. Симоновой, Е. Ю. Шавардова, В. М. Шепель и др., посвященные сущности имиджа, в том числе педагогического, социокультурной среде как пространства его формирования. Эти и другие исследователи справедливо отмечают, что актуальность формирования профессионального имиджа возрастает в контексте повышения эффективности влияния педагогов на обучаю-



щихся, на их родителей, что для педагога аттракция выступает важным фактором развития образовательной организации. При этом они подчеркивают, что именно через директора, учителей во многом происходит узнаваемость образовательной организации будущими обучающимися и их родителями, работниками органов управления образованием, общественностью. Ученые отмечают, что учитель в глазах ученика должен выглядеть профессиональным, доброжелательным, коммуникабельным, с чувством юмора, справедливым, убедительным, нравственным и быть лидером. В свою очередь, современный учитель – это человек, понимающий и принимающий многие интересы детей и молодежи так называемого поколения Z; мобильный, с отсутствием страха смены технологий, применения ИТ-технологий, гаджетов.

Система формирования профессионального имиджа педагога и его аттрактивного компонента основывается на принципах целостного подхода. Стремясь к гармонии целого, человек вызывает недостающие компоненты силой воображения. Из этого следует, что имидж является целостным понятием, и, не имея информации о тех или иных качествах субъекта имиджа, реципиент имиджа компенсирует недополученное через органы ощущение силой воображения и дополняет имидж, основываясь на стереотипах. Ученые единодушны во взгляде на профессиональный имидж как на комплексное явление, которое имеет сложную структуру, признавая структуру человека единством его материальной, психической, социальной и духовной составляющих.

Формирование имиджа педагога имеет две стороны: формирование идеального образа в сознании обучающихся и их родителей, а также работа над созданием своего положительного имиджа. Процесс формирования имиджа педагога является не механическим сочетанием элементов педагогической технологии, а качественно новым образованием со своими закономерностями. В широком понимании формирование профессионального имиджа педагога является составляющей процесса формирования целостной гармоничной личности, для

которого его профессиональная деятельность выступает неотъемлемой частью жизни и элементом его личностной самореализации. Другими словами, в содержательном плане целостность процесса формирования профессионального имиджа педагога реализуется через взаимосвязь теоретических знаний об этом имидже, его аттрактивного компонента и опыта по самоформированию, а также опыта делового и межличностного взаимодействия с руководителями, коллегами, обучающимися, родителями, образовательными организациями (техникумы, колледжи, университеты и т. д.).

Аттрактивность имиджа педагога говорит о его коммуникативном поведении, характеризует учителя как успешного организатора своей жизнедеятельности и жизнедеятельности детского коллектива, свидетельствует о нем как реальном лидере. Не перечисляя все составляющие аттракции, подчеркнем, что исследователи единодушны в том, что особую роль в привлекательности его образа принадлежит внешности, манере поведения, уровню образования, ценностям и личной миссии. Естественно, что ученые включают в аттрактивный компонент имиджа педагога харизму, культуру речи, эрудицию и соблюдение этикета. И действительно, учитель должен уметь всесторонне презентовать себя, поскольку от этого зависит положительное общественное мнение о нем как о личности и успешном воспитателе.

Для того чтобы грамотно выстроить свой имидж, педагогу необходимо приложить немало усилий. Это достаточно трудоемкий процесс, требующий усидчивости, терпения и старания. Основная цель построения аттрактивного имиджа у каждого педагога своя. Главное – надо ее четко сформулировать для себя, понимая, что имидж формируется в течение жизни и зависит от разных факторов: благодаря настойчивой работе над собой и на основе личных контактов, а также мнений, высказываемых окружающими об учителе. При этом необходимо осознавать, что уровень аттрактивности педагога не зависит от должности, пола, образования, места работы. Это – личностное обретение, которое подкрепля-



ется самоимиджированием, созданием вокруг себя имидж ориентированной среды. В целом же можно согласиться с исследователями, что профессиональный имидж педагога и его аттрактивный компонент включают габитарный имидж, имиджевую компетентность, Я-концепцию, профессиональную направленность, речевое и коммуникативное поведение, творческий потенциал. Отсюда показателями выделенных критериев являются следующие:

- габитарный критерий – культура внешнего вида;
- когнитивный критерий – уровень усвоения знаний по имиджелогии;
- мотивационный критерий – уровень мотивации к созданию собственного профессионального имиджа;
- рефлексивный критерий – уровень сформированности рефлексивных умений;
- практический критерий – наличие опыта имиджеформирующей деятельности;
- личностно-аксиологический критерий – сформированность Я-концепции и самооценка личности;
- профессионально-мотивационный критерий – сформированность профессиональной направленности личности;
- речевой критерий – культура речи;
- коммуникативный критерий – уровень коммуникативных склонностей;
- креативно-деятельностный критерий – уровень личностной креативности.

Можно говорить о трех уровнях сформированности профессионального имиджа учителя: высокий, средний и низкий. Каждый уровень отражает определенную степень развития и проявления аттрактивного компонента профессионального имиджа учителя.

Высокий уровень характеризуется по габитарному критерию – высокой культурой внешнего вида; по когнитивному критерию – наличием сформированных знаний о сущности, структуре, функции профессионального имиджа учителя, закономерностей и средств его формирования; по мотивационному критерию – наличием устойчивой потребности создать собственный положительный профессио-

нальный имидж, поддерживать его и адаптировать в соответствии с внешними и внутренними условиями, которые меняются, готовностью познавать себя и работать над самосовершенствованием; по рефлексивному критерию – четким осознанием собственных психологических свойств и своих преимуществ и недостатков, хорошим владением методами самопознания, самоанализа; по практическому критерию – наличием успешного опыта создания собственного положительного имиджа, хорошим владением методами самообразования, самовоспитания, сформированным умением планировать деятельность по созданию собственного профессионального имиджа; по личностно-аксиологическим критериям – наличием положительной Я-концепции, наличием в сознании четко сформированного целостного образа идеального учителя, наличием адекватной самооценки, наличием четкого осознания значимости педагогического труда, четким осознанием профессионально значимых качеств учителя, высокой нравственностью, ответственностью, самостоятельностью в принятии решений; по профессиональному критерию – устойчивой профессиональной мотивацией, сформированностью интересов, ценностных ориентаций, которые отвечают требованиям к профессиональной деятельности учителя, устойчивым стремлением использовать изучение наук и технологий как увлекательное занятие во время отдыха и умением увлечь этим обучающихся, развитыми профессиональным самосознанием, профессиональным мышлением и профессиональной интуицией, наличием хороших профессиональных знаний, наличием ценностных ориентаций на свою профессию, умением и готовностью вызвать интерес к ней, наличием устойчивой потребности в профессиональном росте, повышении уровня своей общей и профессиональной культуры; по речевому критерию – строгим соблюдением норм речевой культуры; по коммуникативному критерию – строгим соблюдением этических норм межличностного взаимодействия, норм этикета и взаимоотношений в педагогическом и детском коллективе, наличием умения устанавли-



вать доброжелательные отношения с обучающимися, родителями и коллегами; по креативно-деятельностному критерию – высоким уровнем креативности в практической деятельности в рамках преподаваемого предмета, наличием устойчивой потребности в творческой самореализации в профессиональной деятельности.

Средний уровень обращает внимание на достаточность проявляемых критериев, а низкий говорит о наличии фрагментарных знаний о сущности, структуре, функциях профессионального имиджа учителя, слабом стремлением сформировать собственный аттрактивный имидж, недостаточной потребностью в творческой самореализации.

Анализ практики показывает, что учителю требуется помощь и в разработке, и при совершенствовании своего аттрактивного имиджа. Для этого необходимы курсы по формированию навыков самоимиджирования, имидж-консультирование, информационно-просветительская работа, обмен опытом, анализ лучших практик.

Нами в течение 22 лет осуществлялось наблюдение за самоимиджированием учителей лицея Донецкого государственного университета. Созданный в 1990 году, он привлекал абитуриентов возможностью без вступительных экзаменов стать студентом университета по профилю обучения в лицее. Лицей также привлекал тем, что его педагогическая система, в отличие от систем, функционирующих в структуре среднего общего образования, дополнялась такой важной сферой, как научно-исследовательская работа, которая была обязательной для каждого лицеиста. Исследования выполнялись под руководством преподавателей университета. При этом каждый лицеист закреплялся за кафедрами и был обязан участвовать в лицейском научном обществе. Преподаватели университета читали курсы и спецкурсы, участвовали в научных конференциях лицеистов. Для обучающихся обязательным являлся курс «Теория и методы научного исследования». Другими словами, лицей готовил будущих ученых [2].

Нами было замечено, что стремление к саморазвитию аттрактивного компонента профессионального имиджа у учителей лицея в первые годы ярко не проявлялось, хотя габитарный аспект развивался. С введением внешнего независимого тестирования развитие положительного имиджа учителей получило новый импульс. В личном имидже педагогов стали активно развиваться такие компоненты аттракции, как профессиональная компетентность, предвидение, проницательность, активность. У них появилась потребность к более углубленному изучению проблем одаренности старшеклассников. В лицее были сформированы творческие группы по поиску успешных форм педагогической поддержки одаренных детей в области филологии, истории, химии, биологии, математики, физики. Такой интерес объяснялся упразднением возможности лицеистам сдавать выпускные экзамены, которые засчитывались как вступительные в университет, поскольку принимались его приемной комиссией. Теперь родители, а значит и их дети, «шли в лицей на Учителя».

При этом отметим, что сегодня мы не касаемся проблем развития одаренности детей и молодежи. Об этом написано немало научных работ. Весьма интересной представляется содержательная статья И. Н. Авдеевой, опубликованная в научном журнале «Гуманитарные науки», в которой автор детально анализирует данную проблему в зарубежной и отечественной литературе, а также рассматривает опыт развития одаренности в образовательных организациях Российской Федерации [1].

Активному обращению учителей лицея к необходимости развития аттрактивного компонента имиджа также способствовала довольно высокая конкуренция. В Донецкой области появилось немало гимназий и лицеев, в том числе и при высших учебных заведениях, которые «оттягивали» на себя значительную часть абитуриентов. На ряд профилей обучения значительно снизились конкурсы. В связи с этим практически каждый учитель был в поиске своей аттракции. В штате лицея работали 34 учителя, среди них 4 – заслуженные учителя



Украины, 1 – заслуженный работник народного образования Украины, 20 – учителя-методисты, 16 – отличники образования. Все учителя-методисты создали авторские педагогические школы, в которых ежегодно обучалось до 200 учителей области. В лицее функционировала аспирантская группа, результатом которой стало защита 2 докторских и 4 кандидатских диссертаций. Как результат за период 1990-2014 годов лицей окончили 2 864 старшеклассника: 233 – с золотой медалью, 172 – с серебряной. 80 % выпускников имели спортивные разряды. В лицее были воспитаны гротмейстеры по шахматам, чемпионы Украины по 100-клеточным шашкам, альпинизму и велосипедному спорту, чемпион мира по 100-клеточным шашкам. Кроме того, 1 005 научно-исследовательских проекта лицеистов были отмечены дипломами на международном, республиканском и областном уровнях. Победителями и призерами международных, всеукраинских и областных предметных олимпиад стали 587 лицеиста. Только на международных предметных олимпиадах лицеисты получили 5 золотых, 12 серебряных и 15 бронзовых медалей по химии, биологии и информатике.

Выводы. Таким образом, сформированность аттрактивного имиджа учителя выступает действенным способом усиления его влияния, с одной стороны, на поведение и результаты обучения, воспитания и развития одаренного школьника, с другой, его влияния на родителей и социум. Эффективность влияния аттрактивного имиджа учителя на одаренного ребенка обеспечивается реализацией целостного подхода к его формированию и самоформированию.

АННОТАЦИЯ

В статье показана сущность и содержание аттрактивного имиджа учителя одаренного ребенка; делается акцент на целостности его формирования и самоформирования; раскрываются критерии и показатели сформированности аттрактивного имиджа педагогов; подчеркивается, что уровень аттрактивности имиджа является личностным обретением, которое подкрепляется самоимиджированием, созданием

вокруг себя имидж ориентированной среды; раскрывается опыт самоимиджирования педагогов лицея Донецкого государственного университета.

Ключевые слова: профессиональный имидж, аттрактивный имидж, одаренный ребенок, учитель, критерии и показатели сформированности аттрактивного имиджа педагога; опыт самоимиджирования.

SUMMARY

The article shows the essence and content of the attractive image of a teacher of a gifted child; emphasises the integrity of its formation and self-formation; reveals the criteria and indicators of the formation of the attractive image of teachers; emphasises that the level of attractiveness of the image is a personal acquisition, which is supported by self-imaging, creating an image-oriented environment around oneself; reveals the experience of self-imaging of teachers of Donetsk State University Lyceum.

Key words: professional image, attractive image, gifted child, teacher, criteria and indicators of the formation of the teacher's attractive image; self-imaging experience.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Н. Психолого-педагогический анализ феномена «одаренность»: ретроспективный анализ проблемы // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 17–31.
2. Алфимов Д. В. Лицей – дворец открытий и наук (история лицея при Донецком национальном университете 1990-2014 гг.): научное издание. Донецк: ДРИРПО, 2022. 177 с.
3. Джеймс Д. Эффективный самомаркетинг. Искусство создания положительного образа. М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1998. 23 с.
4. Каложный А. А. Психология формирования имиджа учителя. М.: Владос, 2004. 226 с.
5. Ковальчук А. С. Основы имиджологии и делового общения: учебное пособие для студентов вузов. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 224 с.
6. Симонова И. Ф. Педагогика имиджа: монография. СПб., 2012. 304 с.



7. Российская Федерация. Президент (2024 – ...; В. В. Путин). О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015?pageSize=100&index=1> (дата обращения: 04.08.2024).

8. Шавардова Е. Ю. Азбука имиджологии: учебное пособие. Севастополь: СевГУ, 2023. 184 с.

9. Шепель В. М. Имиджология: учебное пособие. М.: Народное образование, 2002. 254 с.



**Н. В. Шарыпова,
А. Г. Брусянина,
Я. А. Батенева**

УДК 378.147.88

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ ПО ХИМИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГТТУ и ШГПУ

в 2024 году по теме «Формирование предметных компетенций у студентов в области химии элементов средствами цифровой лаборатории Педагогического кванториума» (№ 16-378 от 2 мая 2024 г.)

Введение. Современные цифровые лаборатории являются новым поколением лабораторий по химии, которые активно внедряются в образовательный процесс школ в рамках Центров образования «Точка роста» и педагогические вузы через Педагогические кванториумы. В связи с этим модернизируется методика и содержание исследовательской деятельности студентов – будущих учителей, которые должны овладеть совокупностью умений и навыков, работая с цифровыми лабораториями.

Целью исследования является изучение особенностей использования цифровых лабораторий по химии для формирования предметных компетенций у студентов педагогического вуза.

Актуальность исследования определяется большим педагогическим потенциалом, которым обладают современные цифровые технологии. Педагоги, в том числе и будущие учителя химии, получили огромную возможность для развития образовательного пространства, используя цифровые лаборатории [7; 9], но при этом требуется методически грамотное использование цифровых лабораторий, которое будет способствовать формированию предметных компетенций.

Изложение основного материала. Рабочей программой дисциплины «Неорганическая химия», которую студенты направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) изучают во 2 семестре, предусмотрено формирование компетенций ПК-1 (способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач) и ПК-3 (способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых предметов). Дан-



ная дисциплина изучается после дисциплины «Общая химия», на практических занятиях которой студенты изучили все виды датчиков цифровых лабораторий Педагогического кванториума имени А. П. Рымкевича ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (естественно-научное направление) и освоили технику безопасности и правила работы с датчиками [9].

Включение в программу дисциплины «Неорганическая химия» лабораторных опытов с использованием цифровых датчиков, на наш взгляд, будет способствовать развитию предметных компетенций, под которыми мы понимаем способность реализации студентами различных знаний, умений и навыков в данном случае в области химии, а также применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании. В своей работе мы также отождествляем понятия «предметные компетенции при обучении химии» и «химические компетенции», и придерживаемся мнения авторов, выделяющих три группы химических компетенций: коммуникативные (связаны с письменной и устной коммуникацией, владением химической терминологией, химическим языком); информационно-аналитические (умения получения и переработки информации, включающие анализ, структурирование, синтез, интерпретацию химических знаний) и инструментально-исследовательские (владение знаниями техники безопасности, техникой лабораторных работ, включающее физико-химические методы анализа, владение навыками проведения научных исследований).

Приведем конкретные примеры по включению цифровых датчиков в практические работы по неорганической химии. Тематика практических работ соотносится с изучаемыми группами Периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева. Так, при изучении элементов IVA группы в серию лабораторных опытов добавлен опыт на взаимодействие известковой воды с углекислым газом [6]. Цель опыта заключается в установлении факта образования средней и кислой солей, сопоставив визуальные наблюдения и наблюдение

за параметром, прямо не ощущаемым нашими органами чувств. Используется цифровой датчик электропроводности. В ходе опыта при пропускании углекислого газа (полученного в аппарате Кирюшкина при взаимодействии соляной кислоты с мрамором) через известковую воду студенты изучают изменение электропроводности раствора. По мере выпадения осадка карбоната кальция электропроводность раствора снижается. Когда все ионы кальция перейдут в осадок, электропроводность раствора будет минимальной. При дальнейшем пропускании углекислого газа будет происходить растворение карбоната кальция, и образовываться кислая соль – гидрокарбонат кальция, при этом электропроводность раствора увеличивается. Предметными результатами обучения у студентов будут знание свойств углекислого газа, процесса электропроводности и факторов, влияющих на него, понимание причин смены показателей электропроводности в ходе химической реакции, умение измерять электропроводность и оперировать количественными параметрами, владение навыками работы с лабораторным оборудованием и химическими веществами, включающими основные элементы техники безопасности. Как будущим учителям химии, данный опыт можно использовать в качестве демонстрационного при изучении темы «Кислородные соединения углерода» в школьном курсе химии в 9 классе [2]. Эта реакция взаимодействия углекислого газа с гидроксидом кальция лежит в основе обнаружения кислотного оксида. Либо наглядное представление получения кислой соли из средней, когда карбонатные породы (известняк) под действием влаги и углекислого газа воздуха попадают в природные воды, превращаются из нерастворимого карбоната в растворимый гидрокарбонат.

В практическую работу «Элементы VIIA группы» включен опыт «Свойства хлора», демонстрирующий окислительные свойства хлора и его диспропорционирование. В опыте используются два цифровых датчика: pH и окислительно-восстановительного потенциала (редокс-потенциал). Студенты получают хлор на-



греванием смеси оксида марганца (IV) с 20 % раствором соляной кислоты. Выделяющийся газ через газоотводную трубку пропускают в стакан с дистиллированной водой, затем в раствор лакмуса, растворы бромида и иодида калия. По количественным показателям pH датчика можно судить, что хлор обратимо реагирует с водой с образованием сильной соляной и очень слабой хлорноватистой кислоты, и раствор хлора имеет кислую среду: $\text{Cl}_2 + \text{H}_2\text{O} \leftrightarrow \text{H}^+ + \text{Cl}^- + \text{HOCl}$. Изменения показателей редокс-потенциала свидетельствуют об окислительных свойствах хлора, который способен окислить многие красители до бесцветных продуктов, бромиды до брома, иодиды сначала до йода, затем до йодноватой кислоты. В качестве демонстрационного опыта данный опыт можно использовать в школьном курсе химии в 9 классе при изучении темы «Общая характеристика элементов VIIA группы – галогены» [2], изучая химические свойства галогенов. Включение данного опыта в практическую работу способствует достижению студентами следующих предметных результатов: знание окислительных свойств галогенов, кислотности среды, умение измерять pH и окислительно-восстановительный потенциал, получать газ и пропускать его через растворы, владение навыками работы с лабораторным оборудованием и химическими веществами, включающими основные элементы техники безопасности.

В серию лабораторных работ по изучению d-элементов (семейство железа) включен опыт «Окисление железа во влажном воздухе» [6] с целью исследования процесса электрохимической коррозии железа на воздухе. В школьном курсе химии этот опыт как демонстрационный можно использовать при изучении темы «Коррозия металлов и способы защиты от нее» (9 класс) [2]. Измеряемым параметром в опыте является объем газа или давление газа в зависимости от времени. Для проведения опыта в плоскодонную колбу с 3–4 мл воды закрытую пробкой с газоотводной трубкой и присоединенным датчиком объема газа добавляют 5–6 г порошка железа. Встряхивают и следят

в течение 4–5 мин за изменениями объема газа. При электрохимической коррозии на поверхности железа протекают одновременно два процесса: окисление металла – анодный процесс ($\text{Fe} - 2\bar{e} = \text{Fe}^{2+}$) и восстановление окислителя – катодный процесс ($\text{O}_2 + 2\text{H}_2\text{O} + 4\bar{e} = 4\text{OH}^-$). В воде ионы Fe^{2+} взаимодействуют с гидроксид-ионами, образуя нерастворимый гидроксид железа (II): $\text{Fe}^{2+} + 2\text{OH}^- = \text{Fe}(\text{OH})_2 \downarrow$. Кислород воздуха окисляет часть гидроксида железа $\text{Fe}(\text{OH})_2$ с образованием метагидроксида железа $\text{FeO}(\text{OH})$: $\text{Fe}(\text{OH})_2 + \text{O}_2 = 4\text{FeO}(\text{OH}) + 2\text{H}_2\text{O}$. Смесь $\text{FeO}(\text{OH})$ с $\text{Fe}(\text{OH})_2$ образует ржавчину – бурый рыхлый порошок. Далее эксперимент повторяют и берут смесь порошков железа и меди. При контакте железа с менее активным металлом создается гальваническая пара, в которой более активный металл (Fe) начинает интенсивно окисляться. Скорость реакции растет, увеличивается и скорость потребления кислорода. С помощью цифрового датчика объема газа фиксируются изменения количества газа. Таким образом, в ходе опыта у студентов продолжают развиваться понятия о процессах окисления и восстановления, электрохимической коррозии металла, приемы работы с цифровой лабораторией.

При изучении элементов VA группы студенты в курсе «Неорганическая химия» формируют представление об электролитической диссоциации, о сильных и слабых электролитах и электропроводности их растворов, свойствах элементов и их соединений, а также развивают умение измерять электропроводность с помощью датчика электропроводности. В ходе опыта «Образование солей аммония» [6] сравнивают электропроводность 0,05 моль/л растворов аммиака и уксусной кислоты с электропроводностью раствора, полученного в результате их смешения. Исходные растворы являются слабыми электролитами и почти не проводят электрический ток. Однако при реакции между ними образуется сильный электролит: $\text{CH}_3\text{COOH} + \text{NH}_3 = \text{CH}_3\text{COO}^- + \text{NH}_4^+$, следовательно электропроводность резко возрастает, что можно фиксировать с помощью цифрового датчика. Данные знания и умения



пригодятся студентам в преподавании темы «Аммиак. Соли аммония» [2] в школьном курсе химии 9 класса.

В практическую работу по изучению свойств d-элементов «Хром и его соединения» включен опыт «Образование изомерных гидратов соли хрома (III)» с использованием цифрового датчика температуры. Опыт доказывает наличие редкого явления в неорганической химии – изомерии, когда существуют вещества одинакового состава, но с разной структурой. Растворы солей хрома (III) обычно имеют сине-фиолетовый цвет, но при нагревании становятся зелеными, а спустя некоторое время после охлаждения снова приобретают прежнюю окраску. Это изменение окраски объясняется образованием изомерных гидратов солей, представляющих собой комплексные соединения, в которых все или часть молекул воды координационно связаны во внутренней сфере комплекса [4]. В сине-фиолетовой соли атом хрома связан с шестью молекулами воды, а атомы хлора являются противоионами: $[\text{Cr}(\text{H}_2\text{O})_6]\text{Cl}_3$, в темно-зеленом хлориде хрома они меняются местами: $[\text{Cr}(\text{H}_2\text{O})_5\text{Cl}]\text{Cl}_2 \cdot \text{H}_2\text{O}$, светло-зеленый имеет строение $[\text{Cr}(\text{H}_2\text{O})_4\text{Cl}_2]\text{Cl} \cdot 2\text{H}_2\text{O}$. По результатам опыта необходимо нарисовать график, исходя из полученных данных, и определить температуру фазовых переходов окраски соли хлорида хрома (III). Анализ школьного курса химии показал, что данные знания студентам пригодятся в педагогической деятельности в 11 классе (углубленный уровень) при изучении обучающимися металлов побочных подгрупп [3; 8].

Приведенные примеры лабораторных опытов с использованием цифровых датчиков дополняют качественные показатели эксперимента количественной информацией о веществах и процессах, учат объяснять химические явления на основе количественных данных, повышают наглядность. У студентов развиваются умения анализировать, сравнивать результаты и прогнозировать их, планировать и моделировать химические эксперименты.

Аналогичным образом было внедрено использование современного оборудования Пе-

дагогического кванториума в дисциплины «Практикум по химии» и «Методика обучения химии». В рамках данных дисциплин студенты анализируют школьную программу по химии на предмет возможного использования опытов с цифровыми датчиками, разрабатывают и проводят мастер-классы для обучающихся, методически грамотно объясняя проведение опытов с цифровой лабораторией, составляют инструктивные карточки опытов, которые применяют на педагогической практике в урочной и внеурочной деятельности.

Для анализа эффективности внедрения в учебный процесс студентов педагогического вуза современного оборудования (цифровых лабораторий) Педагогического кванториума (естественнонаучное направление) было проведено анкетирование. В анкетировании приняло участие 19 респондентов четвертого курса направления Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Биология», профиль «Химия») ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», у которых завершились дисциплины «Неорганическая химия», «Практикум по химии».

Респондентам было предложено ответить на вопрос «Назовите цифровые лаборатории, которые Вы использовали в учебной деятельности». Согласно полученным данным, большинство студентов (84,2 %) назвали три марки цифровых лабораторий, которые присутствуют в Педагогическом кванториуме (Z.Labs, Vernier, Releon). Две марки назвали 10,5 % студентов, не отметив Releon, и один студент указал только цифровую лабораторию Z.Labs.

Из результата опроса следует, что 63,2 % студентов считают целью использования цифровых датчиков в процессе обучения – «проведение научных исследований», 52,6 % – «проведение мастер-классов для школьников», 89,5 % отметили «развитие профессиональных качеств», 42,1 % – «поиск информации для написания научных работ», и 100 % ответили «изучение химических свойств веществ».

На вопрос «Считаете ли Вы, что использование цифровых лабораторий по химии не-



Таблица 1.

Результаты анализа зачетной работы студентов на предмет сформированности химических компетенций

Компоненты содержания химических компетенций	Уровень сформированности компетенции, %		
	пороговый	продвинутый	высокий
Коммуникативные компетенции			
владеть химической терминологией; уметь грамотно излагать свои мысли, объяснять суть проблемы, используя химический язык; уметь вести дискуссию профессионального содержания; уметь правильно, логично представлять результаты собственных научных исследований	0	57,9	42,1
Информационно-аналитические компетенции			
уметь находить профессионально значимую химическую информацию; уметь структурировать материал; уметь интерпретировать структурные формулы веществ	0	47,4	52,6
Инструментально-исследовательские компетенции			
владеть знаниями техники безопасности; владеть навыками выполнения лабораторных работ по инструкциям; уметь использовать лабораторное оборудование при химических исследованиях; владеть физико-химическими методами анализа для решения профессиональных задач; уметь применять знания при решении химических задач; уметь правильно, логично обосновывать результаты собственных научных исследований	5,3	78,9	15,8

обходимо для повышения предметных компетенций студента?» 97,4 % студентов ответили «да».

Среди преимуществ использования цифровой лаборатории по химии получены следующие результаты: «наглядность проводимого эксперимента» выбрали 78,9 % студентов, 89,5 % участников опроса считают «возможность многократного повторения эксперимента и сопоставление данных». Лишь 52,6 % студентов видят преимущество в «сокращении времени затраченного на эксперимент», что, скорее всего, объясняется затраченным временем на предварительную подготовку оборудования, проверку на исправность работы и методическую разработку инструктивных карт к опытам. По 84,2 % респондентов отметили

«наблюдение за динамикой исследуемого явления» и «хранение и компьютерная обработка результатов эксперимента». Все студенты (100 %) выбрали варианты «изучение и фиксация данных быстропротекающих процессов» и «получение количественных показателей».

В качестве зачетной работы по дисциплине «Практикум по химии» были разработаны практические задания с цифровыми датчиками, с помощью которых можно оценить уровень сформированности предметных (химических) компетенций. Ответы студентов были проанализированы, результаты представлены в таблице 1. Компоненты содержания химических компетенций оценивались по методике [5] только те, которые реально было проанализировать представленной зачетной работой.



Под уровнем компетенции понимали качественные состояния, выделяемые и сопоставляемые по критерию качества имеющихся у субъекта знаний, умений, развивающихся способностей [1].

57,9 % показали продвинутый уровень сформированности коммуникативных компетенций (иногда путались в химической терминологии, в написании формул химических веществ; иногда испытывали трудности в использовании химического языка и ведении дискуссии по профессиональным вопросам). 42,1 % студентов с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетенции.

Знают и понимают химические законы, свойства, закономерности, химическую терминологию, формулы веществ 52,6 % студентов, что соответствует высокому уровню сформированности информационно-аналитических компетенций. 47,4 % с продвинутым уровнем – знают, но не всегда понимают химические законы, свойства, закономерности.

Один студент (5,3 %) показал пороговый уровень инструментально-исследовательских компетенций, у него выявлены пробелы в знаниях правил работы в химической лаборатории, правил проведения эксперимента, методов физико-химического анализа. 78,9 % имеют продвинутый уровень, испытывая затруднения в применении физико-химических методов анализа и в обосновании результатов научных исследований. 15,8 % по всем компонентам химических инструментально-исследовательских компетенций соответствуют высокому уровню сформированности.

Выводы. В результате исследования особенностей использования цифровой лаборатории по химии для формирования предметных (химических) компетенций у студентов педагогического вуза можно сделать следующие выводы. На основе анализа методической литературы установлено, что проблема формирования предметных (химических) компетенций с использованием цифровых лабораторий по химии является актуальной и практически неразработанной вследствие недолгого функционирования Педагогических кванториумов и обновления материальной базы педагогиче-

ских вузов. Процесс формирования и развития химических компетенций студентов педагогического вуза с использованием цифровых датчиков по химии должен быть системным, что будет способствовать профессиональной подготовке будущих учителей. Количественные эксперименты, включенные в учебный процесс при изучении неорганической химии, позволяют получать достоверную информацию о протекании химических процессов и свойствах веществ. Положительным фактом является то, что результаты опроса студентов дают возможность предположить эффективность применяемой методики использования цифровых лабораторий на практических занятиях, что также подтверждается уровнем сформированности предметных (химических) компетенций студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье авторы описывают опыт внедрения цифровых лабораторий в курс «Неорганическая химия», реализуемый в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». На конкретных примерах лабораторных опытов показывают результаты обучения, какие знания, умения и навыки формируются у студентов, способствующие развитию химических компетенций. В практические занятия включены цифровые датчики: pH, температуры, окислительно-восстановительного потенциала, электропроводности и др., что эффективно сказывается на формировании предметных компетенций. Представлены результаты проведенного исследования, базирующегося на анализе опроса студентов и обработке выполненных студентами итоговых заданий.

Ключевые слова: цифровая лаборатория по химии, цифровые датчики, предметные компетенции, химические компетенции, неорганическая химия, лабораторный опыт по химии, химическое образование.

SUMMARY

In the article, the authors describe the experience of introducing digital laboratories into the course "Inorganic Chemistry", implemented at the Shadrinsky State Pedagogical University. Using concrete examples of laboratory experi-



ments, the results of training show what knowledge, skills and abilities are formed among students that contribute to the development of chemical competencies. The practical classes include digital sensors: pH, temperature, redox potential, electrical conductivity, etc., which effectively affects the formation of subject competencies. The results of the conducted research based on the analysis of the student survey and the processing of the final assignments completed by the students are presented.

Key words: digital chemistry laboratory, digital sensors, subject competencies, chemical competencies, inorganic chemistry, laboratory experience in chemistry, chemical education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: Методологические проблемы обучения русскому языку: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2000. 475 с.
2. Габриелян О. С., Остроумов И. Г., Сладков С. А. Химия: 9-й класс: базовый уровень: учебник. М.: Просвещение, 2023. 223 с.
3. Габриелян О. С., Остроумов И. Г., Сладков С. А. Химия: 11-й класс: базовый уровень: учебник [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 2023. 127 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/335036>.
4. Глинка Н. Л. Общая химия: учебник для вузов / под ред. В. А. Попкова, А. В. Бабкова. М.: Издательство Юрайт, 2024. 717 с.
5. Гринченко Е. Л. Теоретические аспекты формирования и развития предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 (Ч.1). С. 116–121.
6. Использование цифровых лабораторий при обучении химии в средней школе / П. И. Беспалов [и др.]. М.: БИНОМ. Лаборатория Знаний, 2014. 229 с.
7. Мезинов В. Н. Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического направления // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 8–15.
8. Химия: 11-й класс: углубленный уровень: учебник [Электронный ресурс] / О. С. Габриелян [и др.]. М.: Просвещение, 2022. 432 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/334598>.
9. Шарыпова Н. В., Соловьёва А. Л., Батенева Я. А. Использование цифровых датчиков при изучении общей химии в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 230–234.



В. А. Рязанов

УДК 37.02

О ГРАНИЦАХ ДИДАКТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Введение. Дидактику принято считать областью теоретических представлений об обучении. Сам термин «дидактика» известен еще со времен французского богослова и педагога Гуго-Сен-Викторского (1096–1141), а первые теоретические основы школьного дела связывают с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Несмотря на то, что теория обучения стала формироваться давно, и в литературе накоплен огромный массив работ, посвященных различным проблемам обучения, нет, пожалуй, ни одного фундаментального вопроса в дидактике, в котором был бы достигнут научный консенсус. До сих пор продолжают дискуссии о сущности обучения, о принципах, методах и формах организации процесса обучения. Нет единого мнения о



строении процесса обучения, хотя в литературе встречаются попытки описания различных дидактических моделей [9]. Не раскрыты законы функционирования обучения и нет общего понимания исторических стадий его развития, что затрудняет научное прогнозирование.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ литературы по теории обучения и определение границ дидактического исследования.

Изложение основного материала. Отсутствие единства понимания учеными процесса обучения объясняется, на наш взгляд, тем, что обучение рассматривается с разных углов зрения и исследователи по-разному устанавливают его границы. Представим эти различия во взглядах исследователей на обучение, используя следующую схему (см. рисунок 1).

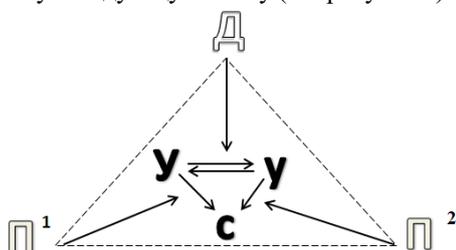


Рис. 1. Исследовательские позиции познания обучения

На схеме в середине треугольника обозначена структура обучения в виде трех отношений: «учитель – ученик» ($У - у$), «учитель – содержание образования» ($У - с$) и «ученик – содержание образования» ($у - с$). Углы треугольника фиксируют разные исследовательские позиции, точки зрения на обучение, которые условно обозначены как П¹ – педагогическая позиция, П² – психологическая позиция и Д – дидактическая позиция.

С педагогической точки зрения в обучении внимание исследователя сосредоточено на учителе как субъекте педагогической (преподавательской) деятельности, который работает с содержанием образования по его дальнейшей презентации. В данном случае принципиаль-

ная структурная схема обучения с точки зрения педагога-исследователя сводится к отношению «учитель – содержание образования» ($У - с$). Вероятно, здесь можно говорить не о структуре обучения, а, скорее, о структуре преподавания.

С психологической точки зрения исследователю больше заметен ученик как субъект учебно-познавательной деятельности, который работает с учебным материалом (содержанием) по его конвертации, или усвоению. Поэтому принципиальная структурная схема обучения с этой точки зрения сводится к отношению «ученик – содержание образования» ($у - с$). В данном случае правильнее будет говорить не о структуре обучения, а о структуре учения.

В обоих случаях объектом исследования становится деятельность того или иного субъекта: либо педагогическая (преподавательская), либо учебная (учебно-познавательная).

Главная особенность *дидактической* позиции заключается в том, что с этого угла зрения внимание исследователя сосредоточивается на отношении «учитель – ученик», которое и становится объектом дидактического исследования. Это отношение (взаимодействие) «учитель – ученик» с точки зрения дидактической есть минимальная структурная единица обучения. Исследователю здесь важны не субъекты, участвующие в этом процессе, и не их деятельности (преподавание и учение), а то, что происходит между этими субъектами в момент их взаимодействия. Таким образом, принципиальная структурная схема обучения в данном случае может быть сведена к отношению «учитель – ученик» ($У - у$).

Анализ литературы показывает, что все исследования по теории обучения можно условно разделить на две группы: психолого-педагогическую и дидактическую.

В работах психолого-педагогического направления две позиции – психологическая и педагогическая – совмещаются. При этом можно заметить, что при рассмотрении обучения исследователи делают разные акценты, занимая в этом психолого-педагогическом диапа-



зоне разные положения. Так, в одном случае исследователь занимает педагогическую позицию, поскольку его внимание акцентируется на фигуре учителя и его педагогической деятельности. Эта позиция хорошо читается в самих определениях понятия «обучение», где исследователем подчеркивается доминирующая роль педагога: обучение – это «вооружение учащихся знаниями, умениями» [8], «руководство учебной деятельностью» [6], «передача (трансляция) опыта» [11], «организация деятельности обучающихся» [10] и т. п.

В другом случае, наоборот, исследователь прочно стоит на психологической позиции и особо выделяет фигуру ученика и его деятельность. Поэтому обучение в таких работах определяется как «учебная (учебно-познавательная) деятельность ученика» [2].

Основная же часть литературы психолого-педагогического направления состоит из работ, в которых исследователи стремятся преодолеть ограничения крайних точек зрения и, не выделяя кого-то из субъектов процесса обучения, подчеркивают их равноправное положение. Отсюда, надо полагать, и появление таких определений понятия «обучение», как «совокупность действий учителя и учащихся» [4], «совместная деятельность» [7], «взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся» [5], «двуединая деятельность учителя и учащихся» [1] и др.

Однако попытки исследователей соединить две точки зрения (педагогическую и психологическую) и свести их в одну так, чтобы можно было бы видеть «совместную деятельность учителя и ученика», все же не позволяют им охватить весь процесс обучения в целом. Ведь, по сути, во всех психолого-педагогических исследованиях обнаруживается не один объект изучения, а два, что весьма затрудняет положение исследователя, вынужденного занимать то одну позицию, то другую. Для того чтобы процесс обучения охватить целиком, исследователь должен сменить позицию и посмотреть на обучение с точки зрения дидактической, то есть как на взаимодействие субъектов.

Кроме представленных различий в позициях по отношению к объекту исследования, необходимо иметь в виду еще одно важное обстоятельство, которое порождает разногласия ученых. Суть его заключается в том, что обучение зачастую рассматривается исследователями на разных уровнях абстракции (общеметодологическом, концептуальном и технологическом), но при сопоставлении точек зрения этот момент, как правило, не учитывается, что приводит совершенно разному пониманию специфики объекта исследования.

Так, педагогическая точка зрения на общеметодологическом уровне представляет обучение как некую педагогическую деятельность учителя (преподавание). На концептуальном уровне эта педагогическая деятельность становится уже определенной педагогической системой или системой работы учителя (преподавателя). Здесь можно вспомнить, к примеру, педагогические системы В. Ф. Шаталова, Н. П. Гузика, С. Н. Лысенковой и др. На технологическом уровне объект еще более конкретизируется, и в рамках определенной педагогической системы реализуются те или иные методики преподавания (например, методика индивидуального обучения математики Ю. А. Макарова и др.).

Психологическая точка зрения на общеметодологическом уровне представляет обучение как некую учебную (учебно-познавательную) деятельность ученика (учение). На концептуальном уровне эта учебная деятельность (учение) становится уже определенной учебно-познавательной системой или системой работы ученика (например, системой поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и др.). Наконец, на технологическом уровне в рамках учебно-познавательной системы реализуются те или иные методы (способы) усвоения содержания, соответствующие различным методам познания.

С дидактической точки зрения обучение рассматривается как целостное социальное явление, поэтому на уровне общеметодологического обобщения оно представляется как некоторая разновидность взаимодействия меж-



ду людьми. На следующем, концептуальном, уровне познания обучение обретает более конкретные очертания в форме различных моделей (систем) дидактического взаимодействия. Технологический уровень дидактического познания обучения позволяет увидеть, как в рамках той или иной системы обучения осуществляется собственно процесс взаимодействия его субъектов со всеми составляющими (этапами, звеньями).

Предложения некоторых ученых допустить наличие в дидактическом знании разных определений обучения означает, по сути, смешение разных позиций, принципиальное отличие которых мы рассмотрели выше. Заметим, что подобного рода попытки миксирования позиций осуществляются уже давно, и, увы, безрезультатно. Гибридные соединения, эклектизмы можно найти, например, в работах В. С. Кукушина, В. А. Слостёнина, Т. А. Ильиной, Б. Т. Лихачева, М. И. Рожкова и др.

Продолжая анализ литературы с учетом отмеченной выше специфики дидактической позиции, можно сказать, что выйти на дидактическую позицию частично удалось В. В. Краевскому, И. Я. Лернеру, Ю. К. Бабанскому и М. Н. Скаткину. На наш взгляд, они сделали этот шаг только на первоначальном этапе, когда определялись границы объекта исследования. Верно выделив взаимодействие как объект дидактического исследования, они все же не смогли до конца раскрыть его материальную природу, что в результате привело к некоторому смещению их точек зрения в сторону педагогики и психологии. По этому же пути последовали П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, А. В. Хуторской и др., остановившись в полшаге от раскрытия сущности обучения и его природы.

Наиболее полно и последовательно дидактическая позиция представлена, на наш взгляд, в работах В. К. Дьяченко [3], который свое исследование обучения осуществил на всех указанных выше уровнях научного познания. На общеметодологическом уровне В. К. Дьяченко раскрыл сущность и материальную природу обучения, а также последовательно вы-

вел из сущности обучения все основные понятия дидактики. На концептуальном уровне ученый проанализировал основные дидактические модели (системы), реализуемые в прошлом и в настоящем, и обнаружил главную закономерность развития обучения, связанную с качественным преобразованием его организационной структуры, благодаря чему спрогнозировал дальнейшее развитие обучения и разработал новую модель. В. К. Дьяченко, в соответствии с разработанной моделью обучения, апробировал ее на базе нескольких общеобразовательных школ и сделал подробное описание в книге «Новая педагогическая технология обучения и ее звенья. Демократическая система обучения по способностям» (Красноярск, 1994).

Выводы. В настоящее время дидактический подход вызывает все больший интерес исследователей. Можно сказать, что сегодня дидактика переживает исторический момент своего созревания, когда из донаучного состояния она переходит в состояние полноценной самостоятельной научной дисциплины со своим объектом и методами исследования. Но для того чтобы не затянуть этот переходный период «взросления» на длительное время, дидактике, по всей видимости, необходимо более решительно освободиться от «психологизма» и четко провести границы с педагогикой, одним из разделов которой дидактика продолжает считаться.

Те различные формы гибридных теоретических конструкций обучения, которых сегодня становится все больше в педагогическом дискурсе, являются результатом смешения дидактического и психолого-педагогического подходов, что в целом затрудняет дальнейшее развитие науки об обучении. Вместе с тем следует сказать, что этот процесс смешения подходов во многом свидетельствует о слабости самой дидактической позиции, о недостаточной проработанности некоторых концептуальных положений.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме становления дидактики как самостоятельной науки. В срав-



нительном ключе с учетом различных уровней абстракции анализируются три исследовательские точки зрения на процесс обучения: педагогическая, психологическая и дидактическая, и раскрывается специфика каждой позиции. По мнению автора, именно отсутствие четких границ между этими позициями и их смешение сильно затрудняет выход дидактики из своего донаучного состояния.

Ключевые слова: обучение, дидактика, педагогика, исследовательская позиция, особенности психолого-педагогического подхода, специфика дидактического подхода, структура обучения.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of the formation of didactics as an independent science. Taking into account different levels of abstraction, three research points of view on the learning process are analyzed in a comparative way: pedagogical, psychological and didactic, and the specifics of each position are revealed. According to the author, it is the lack of clear boundaries between these positions and their confusion that make it very difficult for didactics to get out of its pre-scientific state.

Key words: teaching, didactics, pedagogy, research position, features of the psychological and pedagogical approach, the specifics of the didactic approach, the structure of learning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В. Обучение как двуединый процесс и его главные движущие силы в смысловой интерпретации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2003. № 3. С. 46–49.
2. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981. 143 с.
3. Дьяченко В. К. Дидактика. В 2-х т. М.: Нар. образование, 2006.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 711 с.
5. Осмоловская И. М. Является ли дидактика наукой? // Проблемы современного образования. № 5. 2013. С. 197–204.

6. Педагогика школы: учебное пособие для пед. ин-тов / под ред. И. Т. Огородникова. М.: Просвещение, 1978. 320 с.

7. Российская педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Duks/Pedagog/russpenc/14.php.

8. Ситаров В. А. Дидактика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 368 с.

9. Уман А. И. Дидактические модели в современном отечественном образовании // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 3. С. 25–31.

10. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 2004. 520 с.

11. Якубель Г. И. Педагогика современной школы: теоретический аспект. Минск: Белорусский ГПУ, 2014. 567 с.





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



Е. Л. Кузнецова

УДК 37.025.7:33-057.875

**ОСОБЕННОСТИ
АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

Введение. В современных условиях развития высшего образования особое внимание уделяется активизации познавательной деятельности студентов в целом, особенно на начальных этапах обучения в вузе это приобретает особую актуальность. Основными проблемами, с которыми сталкиваются преподаватели экономических дисциплин, являются разный уровень подготовки первокурсников; недостаточная развитость аналитических и критических навыков у студентов, заключающаяся в банальном неумении механического запоминания, которое препятствует их способности к пониманию и самостоятельному анализу теоретического материала. В результате для эффективного обучения и подготовки будущих специалистов возникает потребность в разработке методов, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся.

В последние годы наблюдается прогресс в цифровизации образования – вузы внедряют современные информационные технологии и образовательные платформы, которые улучшают доступ к учебным материалам и организуют дистанционное обучение, однако качество познавательной деятельности студентов не всегда соответствует ожиданиям.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи – выявить и проанализировать методы активизации познавательной деятельности студентов в условиях современного высшего образования, что является первым шагом на пути к подготовке высококвалифи-



цированных специалистов в области экономики. Актуальность темы обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных к самостоятельному анализу и принятию решений в сложных экономических ситуациях.

Изложение основного материала. Одним из основных показателей эффективности образовательного процесса в вузе является уровень цифровизации. Очевидно, что данное направление представляет собой не инициативу отдельного университета, а является общемировым трендом. В результате цифровизация образования затронула различные составляющие образовательного процесса, такие как дистанционные лекции, семинары, использование образовательных платформ и т. д.

Согласно статистике, в 2023/2024 учебном году на портале «Госуслуги» в государственном суперсервисе «Поступление в вуз онлайн» были задействованы 1 023 вуза и их филиала, что упростило процесс подачи заявлений и увеличило доступность высшего образования; доля выпускников, поступающих в вузы после 11-го класса, также увеличилась с 68 % в 2021 г. до 71 % в 2022 г., что свидетельствует о растущем интересе к высшему образованию, несмотря на увеличение числа студентов, выбирающих среднее профессиональное образование (СПО) после девятого класса [2].

Образовательные учреждения стали переходить на отечественное программное обеспечение, в частности, в условиях отказа от зарубежных продуктов, таких как Microsoft Office, все чаще используются российские аналоги, такие как «Мой офис», «Сферум» и TrueConf, подобное изменение также коснулось систем видеоконференций, где отдали предпочтение отечественным разработкам.

Пандемия выявила необходимость подготовки преподавателей к работе в цифровом пространстве, в ответ на это педагогические вузы начали внедрять программы, направленные на развитие цифровых компетенций у преподавателей. Особое внимание уделяется обучению преподавателей работе с мультимодальными педагогическими методами.

На наш взгляд, анализ процесса цифровизации учебного процесса должен учитывать

не только количественные показатели охвата и роста, но и качественные стороны образовательного процесса. Именно здесь возникает проблема, обозначенная в названии данной статьи.

С учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности мы будем рассматривать вопросы гуманитарного знания и обращаться к опыту гуманитарного образования. В процессе преподавания базовых экономических дисциплин, таких как «Общая экономическая теория» (или «Экономическая теория») на первом курсе вуза, мы работаем со студентами, которые только что завершили среднее общее образование, изучали дисциплину «Обществознание» и сдали ЕГЭ по этому предмету. В данной учебной дисциплине присутствует блок, посвященный экономике, и при условии наличия в школе квалифицированного педагога по обществознанию можно надеяться, что выпускники получили основы знаний о принципах, закономерностях и законах развития современных экономических систем.

Необходимо учитывать, что уровень базовой подготовки студентов первокурсников значительно варьируется, как и степень восприятия информации во время лекций, а также умение самостоятельно организовать подготовку к семинарским и практическим занятиям.

На наш взгляд, понятие «познавательная деятельность учащегося» – это процесс формирования знаний субъектом образования и, как следствие, выработка собственного отношения к объекту познания, а в дальнейшем – возможное уточнение и расширение полученных знаний или даже их пересмотр. Безусловно, основной задачей преподавателя в аудитории является активизация познавательной и мыслительной деятельности студентов (учащихся) через создание определенных условий во время лекции или проведения семинара, через использование определенных методов и методик преподавания и т. д.

С точки зрения методики преподавания, современный преподаватель обладает набором инструментов для передачи знаний, который



отражает определенное состояние современной системы высшего профессионального образования и конкретного вуза. С точки зрения администрации вуза при формировании отчетности учебного заведения следует отражать рост показателей по техническому оснащению образовательного процесса, по степени его интеграции в учебные программы и цифровизации образовательного процесса в целом. Именно в рамках такого подхода от преподавателей все чаще требуют перевода их курсов в цифровой формат, а эффективность работы преподавателя определяется на основе системы показателей, в частности, таких, как количество курсов, адаптированных в Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) или других системах дистанционного обучения.

Для ряда экономических дисциплин такой подход может быть эффективным и перспективным, позволяющим оценивать студентов с точки зрения освоения курса и способности применять полученные знания для решения тестов. Однако практика работы со студентами-первокурсниками в рамках предмета «Общая экономическая теория» показывает, что у большинства современных студентов отсутствуют навыки активной познавательной и мыслительной деятельности: умение рассуждать, формулировать структурно-логические связи, выявлять причины и следствия, рассматривать практические вопросы современной экономики с использованием каузального метода.

Напомним, что каузальный метод представляет собой философский метод исследования, позволяющий выявлять связи явлений, где одно из них является причиной, порождающей другое явление, называемое следствием [8].

Современный первокурсник, к сожалению, в процессе подготовки к итоговой государственной аттестации на уровне среднего общего образования преимущественно овладевает навыками механического запоминания определений и поиска этих определений среди предложенных вариантов ответов в тестах, либо идентификации предложенного ответа, похожих или близких вариантов к заученному определению.

Попытки преподавателя получить развернутый ответ на поставленный вопрос зачастую не увенчиваются успехом, так как из 25-30 студентов академической группы только 10-15 человек способны понять, какой формы ответа ожидает преподаватель. О феномене «клипового мышления» современных молодых людей написано и сказано многое, и наши наблюдения подтверждают эту тенденцию.

В рамках высшего профессионального образования на первом курсе мы сталкиваемся со студентами, которые не полностью готовы воспринимать теоретический материал и самостоятельно готовиться к практическим семинарам. Их восприятие окружающего мира в рамках изучаемой дисциплины ограничивается банальным набором определений, научных терминов и понятий, зачастую заученных механически.

Эта проблема заслуживает отдельного рассмотрения. Умение формулировать определения необходимо формировать и развивать у старшеклассников и студентов, поскольку категориальный аппарат, которым владеет учащийся, демонстрирует его уровень познания окружающей действительности, интеллект, мировоззрение и способность самостоятельно выражать свое отношение к различным явлениям. Простейший методический прием формирования определения заключается в следующем: сначала необходимо сформулировать «что это?» – явление, процесс, система, совокупность, показатель, критерий и т. д. Затем следует переходить к качественным характеристикам, отвечая на вопросы «зачем это?», «какое это?», «почему это?» и т. д.

Наблюдения за старшеклассниками и студентами приводят к печальному выводу: в школе, как правило, этому не учат, а в студенческой аудитории отсутствие данного навыка закрепляется устойчивым клише – начинать ответ с фразы «это когда...». Что означает «когда»? Временной показатель – вчера, сегодня, завтра, в прошлом, в настоящем... Как только преподаватель прерывает подобный ответ, наступает тишина, так как учащийся не может найти в своем сознании (памяти) подходящий термин,



определяющий сущность обсуждаемого понятия. К сожалению, этот речевой оборот получил широкое распространение в СМИ, речах статусных экспертов и в социальных сетях, что осложняет «борьбу» с ним.

В связи с перечисленным требуется активизация познавательной и мыслительной деятельности студентов в вузах, особенно при преподавании экономических дисциплин для подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и способностью к самостоятельному анализу и принятию решений в сложных экономических ситуациях. Исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева и других отечественных психологов говорят о развитии познавательной активности и самостоятельности у студентов. Формирование навыков самостоятельного мышления и принятия решений требует систематической работы по развитию интеллектуальных умений, что возможно через применение различных методов проблемного и проектного обучения, аналитическую работу и выполнение научных исследований [3].

Одним из основных методов, способствующих активизации мыслительной деятельности, является метод мозгового штурма, предложенный А. Осборном, – метод позволяет студентам генерировать идеи в групповой работе без критики с целью развития творческого мышления и решения сложных задач. Применение мозгового штурма в преподавании экономических дисциплин помогает студентам быстро включаться в процесс обсуждения и находить нестандартные решения [4].

Другим методом является деловая игра, которая моделирует реальные экономические и управленческие ситуации: так, в ходе таких игр студенты учатся анализировать проблемы, принимать решения и работать в команде, тем самым развиваются их аналитические, практические навыки и укрепляется дисциплинированность и ответственность.

Кейс-метод представляет собой еще один инструмент активизации мыслительной деятельности, он заключается в анализе и решении реальных или близких к реальным проблем-

ных ситуаций, который помогает студентам применять теоретические знания на практике и развивать аналитическое мышление; применение кейс-метода позволяет студентам освоить профессиональные компетенции и подготовиться к решению задач в своей будущей профессиональной деятельности [5].

Современные образовательные технологии, такие как модульное обучение и дистанционные образовательные технологии, также помогают активизации познавательной деятельности студентов, например, модульное обучение позволяет изучить взаимосвязанные предметы и формировать целостное понимание экономических процессов, а дистанционные технологии, в свою очередь, расширяют доступ к образовательным ресурсам и содействуют развитию самообразования.

Для успешной реализации вышеописанных методов нужно учитывать специфику экономических дисциплин и привлекать студентов к более глубокому осмыслению теоретического материала.

Рассмотрим, например, определения ключевых современных макроэкономических показателей, характеризующих состояние национальной экономики и ее положение в мировой экономической системе: валового внутреннего продукта (ВВП) и валового национального продукта (ВНП). Эти термины изучаются в теме «Экономическая деятельность и ее измерители» в школьной программе. Определения, представленные в рекомендованном учебнике под общей редакцией Л. Н. Боголюбова, являются грамотно сформулированными и достаточно точно отражают суть данных показателей. Согласно учебнику: «ВНП – это стоимость всех конечных продуктов (товаров и услуг), созданных производителями данной страны в течение года как внутри страны, так и за рубежом... ВВП – это стоимость всех конечных продуктов (товаров и услуг), произведенных в течение года на территории страны» [7, с. 11].

Тем не менее, преподаватель, стремящийся стимулировать познавательную деятельность в целом и мыслительную активность



старшеклассников или студентов в частности, предложит углубиться в понимание этих категорий. В частности, он может предложить рассмотреть, как эти показатели изменяются под влиянием различных факторов: структуры национальной экономики, уровня цен (инфляции) и численности населения. Это позволяет выявить противоречивость ВВП как макроэкономического индикатора и способствует достижению основной цели – активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся, будь то школьники или студенты.

Кроме этого, в процессе познавательной деятельности можно углубиться в анализ показателей ВВП, что особенно актуально для студентов, например, ВВП, рассчитанный по расходам за определенный год, будет включать стоимость построенных жилищных комплексов. В частности, для Краснодара и Краснодарского края, так как данные регионы являются лидерами жилищного строительства наряду с Москвой и Санкт-Петербургом. Однако перегрев рынка жилья, завышенные цены на квадратный метр и резкое снижение продаж квартир могут существенно повлиять на ВВП. В данной ситуации ресурсы были потрачены, но материальной отдачи от их использования нет, что ставит под сомнение эффективность вложений, а также и экономическое содержание показателя ВВП.

Для обсуждения данных вопросов в рамках практического занятия со студентами следует обратить внимание на несовершенства данных макроэкономических показателей. Рекомендуется предложить студентам обсудить современные факторы, влияющие на качество и уровень жизни населения, которые не находят отражения в основных макроэкономических показателях. Также стоит охарактеризовать модели расчета этих показателей, оценить их отражение реальности, сравнить методики подобных расчетов и обосновать ограничения, принимаемые в качестве исходных при разработке методик.

При этом важно найти баланс между требованиями цифровизации учебного процесса и сохранением качественного, стимулирующе-

го критическое мышление обучения. Таким образом, в преподавании экономической теории возникает необходимость сочетать традиционные педагогические методы с современными цифровыми инструментами, чтобы не только соответствовать формальным требованиям отчетности, но и обеспечивать осмысление учебного материала студентами. Данный вопрос занимает отдельное место в исследованиях целого ряда ученых и педагогов высшей школы [1; 6]. В публикациях справедливо отмечено, что «ключевыми факторами обеспечения качества профессионального образования выступают профессионализм преподавателя, образовательные программы и применяемые педагогические методы и технологии...» [6, с. 53]. Однако на фоне цифровой трансформации системы высшего образования со всеми ее преимуществами (формирование экосистемы вуза, удобные и доступные сервисы и платформы и т. д.), авторы обращают внимание и на негативные стороны данного процесса: «...сама цифровизация выступает механизмом, который необходимо правильно использовать; а также в целом она изменяет систему образования, мышление, способы и методы выбора действий и принятия решений» [1, с. 12].

Кроме этого, сложилось совершенно объективное противоречие в современной системе оценивания эффективности труда преподавателей общественных и социально-гуманитарных дисциплин, в частности «Общей экономической теории», заключающееся в следующем: с одной стороны, для отчетности кафедры, факультета и университета важно количество курсов, оцифрованных преподавателем и переведенных в цифровой формат, создание и использование нескольких вариантов тестов в СМДО Moodle. С другой стороны, очевидно, что развитие и активизация познавательной деятельности студентов не может быть достигнута исключительно с помощью цифровых материалов (тестов), что представляет собой тупиковый путь.

Выводы. Современные образовательные технологии, такие как цифровизация и использование дистанционных образовательных плат-



форм, предоставляют возможности для улучшения качества обучения, однако, как показывает практика, одних технических инноваций недостаточно для развития у студентов аналитических и критических навыков, которые нужны для понимания и применения теоретических знаний.

Эффективное преподавание экономических дисциплин требует сочетания традиционных методик с современными подходами: методы мозгового штурма, деловые игры и кейс-метод доказали свою результативность в активизации мыслительной деятельности, способствуя развитию у студентов умения к самостоятельному анализу, синтезу информации и принятию обоснованных решений; данные методы помогают не только усваивать теоретический материал, но и применять его на практике.

Анализ цифровизации учебного процесса показал, что, несмотря на достижения в этой области, необходимо сохранять баланс между цифровыми инструментами и методами, направленными на развитие критического мышления, так как цифровые технологии могут существенно упростить доступ к образовательным ресурсам и повысить продуктивность обучения, однако они не должны заменять собой непосредственную коммуникацию преподавателя и студента.

Сложности, связанные с недостаточной подготовкой студентов, приходящих в вуз с навыками механического запоминания, требуют систематической работы по развитию у них интеллектуальных умений. В этом плане появляется необходимость в методах проблемного и проектного обучения, аналитическая работа и выполнение научных исследований, которые помогают не только активизации познавательной и мыслительной деятельности, но и развитию у студентов навыков самостоятельного мышления и принятия решений.

АННОТАЦИЯ

Основное внимание автора уделяется методам, которые способствуют развитию критического и аналитического мышления у студентов; рассматриваются современные образо-

вательные технологии, такие как цифровизация учебного процесса, традиционные подходы, в том числе мозговой штурм, деловые игры и кейс-метод.

Сделан вывод о необходимости комплексного подхода, сочетающего цифровые инструменты и методы, направленные на развитие интеллектуальных умений студентов, который позволит повысить качество обучения и подготовить специалистов, которые отвечают требованиям современного рынка труда.

Ключевые слова: активизация мыслительной деятельности, экономическая теория, высшее образование, цифровизация, аналитическое мышление, методы обучения.

SUMMARY

The main focus of the author is on methods that contribute to the development of critical and analytical thinking in students; modern educational technologies are considered, such as digitalization of the educational process, traditional approaches, including brainstorming, business games and the case method.

It was concluded that an integrated approach is needed, combining digital tools and methods aimed at developing the intellectual skills of students, which will improve the quality of education and train specialists who meet the requirements of the modern labor market.

Key words: activation of thought activity, economic theory, higher education, digitalization, analytical thinking, teaching methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. В., Горбунова Н. В., Тимиргалеева Р. Р. Модель формирования и развития цифровой трансформации вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 3 (55). С. 10–16.
2. Другова Е. А. Цифровизация обучения в российских университетах в 2021 г.: растущее окно возможностей // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сб. статей II-й Всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием (11–12 ноября 2021 г.) / под ред. Н. П. Радчиковой, В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. С. 589–608.



3. Елагина В. С., Михайлова Т. А., Черная Е. В. Методические аспекты активизации мыслительной деятельности студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 119–123. URL: <https://top-technologies.ru/ar-ticle/view?id=39831> (дата обращения: 08.08.2024).

4. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для СПО. Серия: Профессиональное образование. М.: Юрайт, 2016. 719 с.

5. Крепс Т. В. Применение современных образовательных технологий при преподавании экономических дисциплин [Электронный ресурс] // Научный вестник ЮИМ. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-sovremennyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-pri-prepodavanii-ekonomicheskikh-distiplin> (дата обращения: 08.08.2024).

6. Лопатинский Д. В. Проектирование сопряженного применения традиционных и цифровых инструментов и технологий в профессиональном образовании // Гуманитарные науки. 2024. № 2 (66). С. 53–60.

7. Обществознание: 11 класс: базовый уровень: учебник / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, А. Ю. Лабезникова [и др.]. М.: Просвещение, 2023. 288 с.

8. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с.



И. Е. Сарафанова

УДК 378.147

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Введение. Одним из направлений развития системы образования и других сфер жизни общества является профессиональное развитие управленческих кадров. При освоении программы высшего образования по направлению подготовки «Менеджмент» у выпускников должны быть сформированы профессиональные компетенции.

Компетентность формируется и проявляется в соответствующей ей деятельности. Но не каждая организация готова взять на практику студентов для формирования профессиональных управленческих компетенций. Воссоздать профессиональную деятельность в процессе обучения можно с помощью игры (А. А. Вербицкий, А. П. Панфилова) [5, с. 109].

В процессе игры и учения у человека постепенно формируется готовность к труду, способность выполнять трудовые функции, умения действовать в реальных ситуациях трудовых отношений, создаются более адекватные условия формирования личности специалиста [4, с. 186; там же, 201–202]; интерактивная и привлекательная среда для обучения, способствующая повышению мотивации, усвоению сложного материала, запоминанию действий, получению быстрой и детализированной обратной связи об эффективности обучения [3, с. 50].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Анализ диссертационных работ российских ученых показал, что разные виды игр применяются в процессе обучения и профессионального развития как средство профессио-



нальной подготовки студентов (Т. И. Бочарова, С. Н. Масликова, В. Н. Ляменков, Н. И. Герасимова, А. Б. Гулиянц, Б. В. Куприянов, М. А. Доможирова, М. М. Бочкарева, Е. В. Семенова, О. Г. Груздова, А. Л. Колзина, Н. К. Метинбоева); средство развития гностических способностей (Г. В. Карева); средство развития коммуникативной компетенции и умений (И. Р. Петерсон, Е. В. Семенова, Л. Р. Варганова, А. О. Бударина, Л. С. Юрова, Е. М. Решетникова); средство формирования, управления познавательной активностью обучающихся и развития познавательного интереса (Е. В. Коробова, А. В. Аполлонский, С. А. Бизяева); активизации учебно-познавательной и речевой деятельности студентов (О. А. Артемьева, О. В. Сонина, Н. В. Еремина, Ю. А. Попова) [1, с. 79].

Однако имеется небольшое количество работ, рассматривающих применение игры в процессе профессиональной подготовки руководителей МЧС, аварийно-спасательных формирований (Н. Г. Багрова, Н. В. Борисова), деловой игры в корпоративном обучении менеджеров гостиничного бизнеса (В. В. Исаев), игровых технологий для формирования готовности будущего менеджера к кризисным экономическим ситуациям (А. В. Силкин) и некоторые другие [5, с. 107–108].

Таким образом, вопрос применения игры и игровой технологии для профессионального обучения и развития менеджеров, формирования их профессиональной компетенции в педагогической теории и практике недостаточно изучен.

Целью данной статьи является описание опыта эффективного формирования профессиональных компетенций у студентов-бакалавров при помощи ролевой игры.

Изложение основного материала. Ролевая игра – способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию (роль) и выработать способ, позволяющий привести эту ситуацию к достойному завершению. Является действенным диагностическим, коррекционным средством социально-психологической подготовки руководителей и специалистов. Ролевые игры способ-

ствуют развитию у руководителей навыков адекватного восприятия деловых партнеров, достижения взаимопонимания, выбора эффективного сценария поведения, делегирования полномочий, умения оценивать предпосылки поведения других людей [2, с. 289-293].

На основе ситуационно-ролевой игры А. П. Панфиловой «Поручение задания подчиненному» [2, с. 323] нами была разработана и реализована ролевая игра «Делегирование полномочий». Рассмотрим ее содержание.

Педагогическая цель игры – формирование знаний и умений по осуществлению процесса делегирования полномочий. Игровая цель – набрать наибольшее количество баллов. Задачи игры: освоение алгоритма и принципов делегирования полномочий; формирование умения применять знания для решения практических задач; формирование умений мотивировать персонал.

Игровая ситуация: сейчас начало недели. Руководителю отдела рекламы (или др.) нужно к концу недели подготовить отчет по работе отдела за текущий квартал. Но в связи с большой загруженностью руководитель решил поручить это задание одному из своих подчиненных.

Структура игрового комплекса включает организатора игры, исполнителей ролей. Участники выполняют профессиональную роль – «руководитель отдела», и игровые роли «подчиненный», «эксперт», «аналитик» (на заключительном этапе).

Функции организатора игры предполагают информирование участников о целях, задачах, структуре, правилах игры; распределение ролей; консультирование; определение регламента игры; контроль; подведение итогов.

Рассмотрим порядок проведения игры.

1. Подготовительный этап (примерное время на проведение 45 мин.):

– знакомство с целями и задачами, структурой, правилами игры;

– обсуждение вопросов по делегированию полномочий: Что такое делегирование полномочий? Какова роль (польза) делегирования полномочий в процессе управления? Каковы этапы процесса делегирования?;

– знакомство с игровой ситуацией;



– распределение ролей (может осуществляться по желанию участников).

Один человек играет роль руководителя, другой – подчиненного, а оставшиеся – эксперты. Также всех участников можно разделить на три группы и каждая группа будет играть определенную роль.

Далее осуществляется знакомство участников с ролью и инструктаж. Каждому участнику раздается инструкция к роли и необходимый материал, проводится инструктаж. Участники осуществляют подготовительную работу в рамках своей роли.

2. Основной этап – проигрывание ролей. Примерное время на проведение – 20-30 минут. Делегирование полномочий будет осуществляться в ходе беседы с подчиненным.

3. Заключительный этап (примерное время 60 мин.):

– выступление экспертов с оценкой работы исполнителей ролей;

– общее обсуждение игры. Преподаватель задает вопросы всем участникам: Четко ли руководитель сформулировал вопросы? Удалось ли ему сообщить всю важную и необходимую информацию? Проходила ли беседа в форме диалога? Уважительно ли относились участники друг к другу? Создавал ли руководитель непринужденную атмосферу? Какие причины препятствовали делегированию полномочий со стороны подчиненного и руководителя?

– подведение итогов игры преподавателем – организатором игры (критический разбор итогов ролевого общения, отмечая недостатки и достижения);

– рефлексия;

– оценка уровня сформированности компонентов компетентности посредством тестовых заданий по теме «Делегирование полномочий».

Для проведения рефлексии использовались приемы «6 шляп» и «Шпартгалка». Возможно применение и других любых приемов по желанию организатора.

Прием «6 шляп». Все участники делятся на 6 групп, каждая группа «получает» шляпу определенного цвета. Белая шляпа: рассказать факты, которые вы узнали в ходе игры про де-

легирование полномочий. Желтая шляпа: определить, что было полезным, результативным в игре, групповой работе и аргументировать свое решение. Ответить на вопросы: Что было полезным для вас в игре? Что ваша группа и/или другие сделала хорошо? Почему ваша группа достигла такого результата? Что из вашего опыта совместной деятельности вам следует сохранить и использовать в будущем? Почему? Какие знания и умения вы приобрели в процессе совместной деятельности? Какие задания вы самостоятельно сделали правильно и почему? Какие знания и умения лично вы приобрели в процессе игры? За что вы похвалили бы себя? Черная шляпа: определить, что было трудным, неясным, безрезультативным, проблематичным, неинтересным и объяснить, почему так произошло. Ответить на вопросы: Что у вас не получилось (плохо получилось) при совместной работе и почему? Почему вы в группе приняли неверное решение? Что было неинтересным в игре и почему? Какие ошибки вы лично совершили при выполнении задания и почему? Какие трудности у вас возникали при выполнении заданий, в игре и почему? Что для Вас было и осталось непонятным? Красная шляпа: Что у вас в ходе игры, групповой работы вызвало радость, грусть, злость, обиду, интерес? Зеленая шляпа: Что можно было сделать иначе, почему, как? Как можно было сделать по-другому задания, с которыми Вы не справились? Почему? Как и почему можно усовершенствовать игру, работу в группе? Что нужно изменить в себе, своем поведении, чтобы улучшить свою деятельность и результаты (какие качества развивать) в будущем? Синяя шляпа: обобщить высказывания других групп, сделать общие выводы, найти связи.

Прием «Шпартгалка»: подготовка всеми участниками игры памятки руководителю по эффективному делегированию полномочий и мотивации сотрудников.

После игры преподаватель тоже может провести рефлексию, для анализа своей деятельности и педагогического взаимодействия: что я делал? С какой целью? Каковы результаты моей деятельности? Как я этого достиг? Что можно сделать лучше и как? Что я буду делать дальше?



Для формирования профессиональных ценностей руководителя (ответственность, уважение) в основе игры лежали следующие правила: уважительно относиться ко всем участникам; первоначально сделать задание самостоятельно, а потом в группе; групповое решение принимать на основе выявления и согласования мнений всех участников группы.

Отличительной особенностью ролевой игры от других игр является наличие подробной инструкции к роли, рассмотрим их.

Инструкция к роли «Руководитель»: цели – осуществить делегирование полномочий подчиненному в соответствии с этапами и принципами делегирования; добиться согласия подчиненного.

Делегирование полномочий будет осуществляться в ходе беседы с подчиненным. Предварительная подготовка к деловой беседе для делегирования полномочий предполагает постановку цели предстоящего разговора; подготовку речи руководителя, опираясь на этапы и принципы делегирования; подготовку вопросов к подчиненному, выяснение которых поможет достичь цели [2, с. 324].

При доведении задачи до подчиненного руководитель должен добиться, чтобы подчиненный четко себе представлял: Что? Когда? Каким образом? В каких условиях? Какими силами и средствами? К какому сроку? С какими конечными результатами нужно выполнить порученное задание [2, с. 323].

В ходе деловой беседы руководитель должен осуществить этапы процесса делегирования и получить ответы на следующие вопросы: Желает ли работник выполнить данное задание? Сможет ли работник выполнить данное задание? В каком инструктировании он нуждается и в какой степени? [2, с. 324].

В ходе беседы проявите уважение к работнику и доверие к его способностям. В случае отказа подчиненного от выполнения задания, выясните причины отказа, попытайтесь их устранить, мотивируйте специалиста с учетом его личных ожиданий, доведите беседу до конца, завершив ее конкретным решением [2, с. 325].

Инструкция к роли «Подчиненный»: первоначально отказаться от выполнения задания из-за недостаточной профессиональной компетентности и отсутствия опыта [2, с. 324]. Исполнитель роли должен создать модель поведения, характерную для реальной жизни. На подготовительном этапе необходимо подготовить вопросы (уточняющие) для руководителя по предстоящей работе; продумать, как вы будете выполнять это задание (какие ваши действия).

Инструкция к роли «Эксперт»: цель – оценить поведение руководителя в ходе делегирования полномочий (оценить правильность соблюдения этапов и принципов делегирования полномочий руководителем). Ответы «эксперты» записывают в таблицу (табл. 1). В разделах «частично правильно» и «неправильно» необходимо четко написать допущенные ошибки.

В процессе проведения игры преподаватель-организатор наблюдает за участниками и осуществляет оценку по критериям.

Для оценки качества выполнения роли «руководитель» используется вышеописанная таблица. Основные критерии: правильная последовательность этапов делегирования полномочий; полнота действий по делегированию полномочий; соблюдение принципов делегирования полномочий; выявление потребностей работника; методы мотивации подобраны под потребности работника; соблюдение правил игры.

К роли «подчиненный» нами определены следующие критерии оценки: вопросы для руководителя подготовлены с учетом этапов процесса делегирования полномочий; продуман процесс выполнения делегированной обязанности, что нашло отражение в уточняющих вопросах для руководителя; созданная модель поведения характерна для реальной жизни; соблюдение правил игры. К роли «эксперт» – полнота оценки; правильное понимание принципов и этапов процесса делегирования полномочий; соблюдение правил игры.

Выводы. Данная ролевая игра «Делегирование полномочий» была реализована на разных курсах обучения (1, 3, 4 курс) по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» на ба-



Таблица 1.

Бланк для экспертов

Вопросы для оценки	Правильно	Частично правильно	Неправильно
1. Четко ли сформирована цель для подчиненного? 2. Объяснил ли он свой выбор подчиненного для выполнения задания? 3. Объяснил ли, какое место занимает его работа в общей иерархии целей организации? 4. Поставил крайний срок выполнения? 5. Установил стандарты качества, по которым будет оцениваться работа подчиненного? 6. Рассказал про ресурсы, которыми будет обеспечен работник и пределы его полномочий? 7. Проверил правильность понимания задания сотрудником? 8. Обеспечил поддержку в выполнении задания? 9. Обеспечил контроль над выполнением задания? 10. Оценка результатов работы. 11. Рассказал про поощрения сотрудника в конце работы? 12. Соблюдал ли он принцип единоначалия? 13. Состав полномочий (ресурсов) соответствует задаче? 14. Соблюдается принцип достаточности? 15. Соблюдается принцип мотивированности?			

зе ФГБОУ ВО «Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского». В ней приняли участие 34 студента.

Ролевая игра у каждой группы оказала интенсивное положительное влияние на развитие знаний, умений и навыков по делегированию полномочий (по Т-критерию Вилкоксона). Большинство зафиксированных изменений после проведения игры не случайны и значимы на уровне $p < 0,05$ и $p < 0,01$.

По когнитивному критерию у большинства групп (1, 3, 4) наблюдаются различия на уровне значимости $p < 0,01$; у группы 2 различия на уровне значимости $p < 0,05$. По деятельностному компоненту компетентности у одной половины групп наблюдаются различия на уровне значимости $p < 0,05$, а у другой половины на уровне значимости $p < 0,01$.

Сравнительный анализ результатов «после» и «спустя один месяц» по Т-критерию Вилкоксона показал, что только у половины групп изменения после игры по деятельностному (группа 1,2) и когнитивному критерию (группа 1,3)

относительно устойчивы во времени, так как между результатами нет статистически значимых различий (на уровне $p < 0,05$ и $p < 0,01$).

С учетом отсроченных результатов «до и спустя время» данная игра сильнее повлияла на формирование знаний, так как у всех групп наблюдаются статистически значимые различия между результатами (у групп 2, 3, 4 различия на уровне значимости $p < 0,05$; у группы 1 различия на уровне значимости $p < 0,01$). По деятельностному компоненту компетентности у большинства групп (2, 3, 4) наблюдаются различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Таким образом, ролевая игра оказала значимое положительное влияние на формирование и развитие профессиональных знаний, умений и навыков у будущих менеджеров по делегированию полномочий.

АННОТАЦИЯ

Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования профессиональных компетенций управленца в процессе обучения посредством игры. В статье представлена ав-



торская разработка ролевой игры и результаты ее апробации в высшей школе, доказывающие эффективность. Данная статья имеет практическую ценность для преподавателей, осуществляющих подготовку управленческих кадров.

Ключевые слова: формирование профессиональных компетенций, менеджер, игра, ролевая игра, сценарий игры.

SUMMARY

This study is devoted to the study of the problem of the formation of professional competencies of a manager in the learning process through the game. The article presents the author's development of a role-playing game and the results of its testing in higher education, proving its effectiveness. This article has practical value for teachers who train managerial personnel.

Key words: formation of professional competencies, manager, game, role-playing game, game scenario.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотарева А. В., Сарафанова И. Е. Результаты реализации игровой технологии как педагогического средства формирования организационно-управленческой компетентности будущего менеджера // Социально-политические исследования: научный журнал. 2022. № 2 (15). С. 76–92.
2. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб. пособие. СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2003. 536 с.
3. Пелих О. В., Малиатаки В. В., Пелих В. В. Инструменты современного преподавателя: использование игр в электронных учебных курсах Moodle // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2. С. 49–54.
4. Репринцева Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика: монография. Курск: Курский государственный университет, 2005. 421 с.
5. Сарафанова И. Е. Принципы отбора игр в процессе обучения будущего менеджера // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 3 (145). С. 107–116.

**О. В. Пелих,
В. В. Пелих**

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РАБОЧИХ ЛИСТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Введение. Парадигма обучения в XXI веке акцентирует внимание на способности учащихся получать информацию из многих источников, мыслить аналитически, формулировать проблемы, сотрудничать и кооперироваться в решении проблем. В настоящее время основными целями современной системы образования являются интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией. Эти цели направлены на подготовку подрастающего поколения к жизни в информационном обществе, а для их реализации зачастую требуется изменение методов, форм и средств организации обучения. Для разработки уроков, соответствующих современным требованиям, для оптимизации своей профессиональной деятельности учитель должен владеть различными информационными технологиями и цифровыми инструментами. Одним из таких инструментов являются сервисы для создания интерактивных учебных материалов.

Современные педагоги все чаще используют интерактивные рабочие листы (ИРЛ) как собственной разработки, так и уже готовые в своей работе. Преподаватели используют их для интенсификации учебного процесса, проектирования индивидуальных учебных траекторий и повышения интереса к предмету. «Обучающиеся хотят быстрого, привлекательного, качественного и эффективного обучения, что, естественно, ведет к изменению или, по крайней мере, адаптации ранее применявшихся пе-



дагогических методов, подходов и стратегий» [7, с. 49]. Обучение с использованием рабочих листов влияет на улучшение навыков мышления учащихся, поощряет учащихся использовать свое воображение, чтобы они могли применять полученные знания в повседневной деятельности.

Использование ИРЛ при обучении различным дисциплинам уже достаточно хорошо изучено. Вопросам применения данного вида цифровых сервисов посвящено большое количество современных научных исследований. Само понятие «интерактивный рабочий лист», а также теоретико-методические аспекты их создания и применения для обучения естественным, общественным, техническим и гуманитарным наукам освещены в исследованиях О. В. Короткевич, Р. М. Мамедовой, Н. Е. Неко-ры, Л. А. Поповой, Е. С. Пучковой, М. В. Якушева и др.

В то же время «цифровые образовательные ресурсы и сервисы непрерывно развиваются и обновляются, требуя от педагогов (в том числе готовящих будущие педагогические кадры) постоянного самообразования. Однако в связи с рутинной и ограниченностью времени педагоги не всегда могут уделять достаточно внимание обучению новым технологиям, что приводит к их отставанию от современных методик в образовании» [2, с. 32].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель данной статьи – освещение потенциала интерактивных рабочих листов, рассмотрение некоторых возможностей их использования в процессе преподавания и обучения на разных этапах образовательного процесса, анализ основных проблем, связанных с внедрением этих технологий в работу преподавателя.

Изучение вопросов использования интерактивных мультимедийных рабочих листов в учебных заведениях различного уровня образования сохраняет свою актуальность, т. к. происходит непрерывное изменение взглядов на структуру и формат подачи образовательного контента, появляются новые облачные сервисы для создания ИРЛ, разрабатываются новые способы применения ИРЛ в дидактической практике.

Изложение основного материала статьи.

Для разработки темы исследования применялись следующие методы: анализ статей и научно-методической литературы по организации процесса обучения на основе использования цифровых инструментов и сервисов в образовательном процессе в целом, а также созданию и внедрению в учебный процесс интерактивных мультимедийных средств обучения, в частности; обобщение и систематизация полученных результатов; педагогическое наблюдение; систематизация и обобщение опыта.

Понятие «рабочий лист» сложное и многоаспектное. В своей работе мы будем придерживаться определения Е. С. Пучковой: «Интерактивные рабочие листы представляют собой электронный аналог бумажного листа рабочей тетради школьника, созданный средствами информационных и телекоммуникационных технологий (с применением онлайн-конструктора) для представления учебного материала занятия, его изучения учащимся и дальнейшего автоматизированного контроля со стороны учителя» [9, с. 401].

Е. В. Миренкова пишет, что «рабочий лист можно рассматривать как модель урока и средство управления учением; метод организации самостоятельной работы обучающихся; форму организации учебно-познавательной деятельности; средство и способ индивидуализации обучения; методический ресурс, направленный на формирование умений работать с информацией (структурировать и систематизировать ее, перекодировать в разных системах, делать умозаключения и пр.) и переводить теоретические знания в практическую плоскость; инструмент организации и оценивания процесса и результатов обучения» [5, с. 118].

Главной особенностью интерактивных рабочих листов является их нацеленность на взаимодействие с пользователем. Цель интерактивных заданий – предоставить возможность усвоить материал, достичь результатов занятий с использованием позитивных тематически ориентированных средств обучения.

В зависимости от целей обучения и навыков учителя в создании ИРЛ, работа с интерак-



тивными листами может охватывать весь спектр учебных действий – от введения ученика в тему и постановки проблемы до оценки результатов его работы. Лист может быть адаптирован для каждого студента или быть одинаковым для группы студентов. ИРЛ можно использовать для активизации полученных знаний, представления и закрепления нового материала, контроля достигнутых результатов, формирования навыков обработки информации (в частности, навыков мышления высокого уровня), повышения мотивации к учебе и т. д.

ИРЛ позволяют организовать обсуждение работы, командную работу и развивать навыки сотрудничества и креативности у обучающихся. Сегодняшний рабочий лист – это не просто текстовые задания, а цифровой инструмент, который объединяет различные ресурсы, такие как аудио- и видеоматериалы, графические объекты, а также позволяет взаимодействовать с контентом и другими пользователями. Такой подход к обучению способствует повышению грамотности обучающихся в использовании информационно-коммуникационных технологий.

Сегодняшний педагог ставит перед собой цель научить обучающихся эффективному самообучению, постоянному расширению знаний и навыков. Именно здесь рабочие листы становятся оптимальным инструментом образовательного процесса, помогая достичь эту цель и одновременно решить конкретные учебные задачи. Применение ИРЛ позволяет реализовать принцип индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности; сформировать устойчивую мотивацию к изучению предмета; развить навыки самостоятельной интеллектуальной работы у обучающихся, повысить их активность и ответственность.

Персонализированные рабочие листы позволяют организовать работу каждого обучающегося в удобном для него темпе с учетом принципов личностно-ориентированного обучения. У обучающихся есть возможность вернуться к материалу или пропустить задание, а затем более эффективно его выполнить. Индивидуально подобранные актуальные инфографики, визуальные объекты и другие элемен-

ты помогают сделать образовательный процесс более комфортным для каждого обучающегося.

Интерактивные задания могут эффективно дополнить и проиллюстрировать учебный материал, полученный в классе или аудитории, что будет способствовать более плодотворному усвоению знаний.

Таким образом, грамотно разработанные ИРЛ играют важную роль в образовательном процессе. Они способствуют развитию навыков сотрудничества, креативности и самостоятельной интеллектуальной работы у обучающихся. Кроме того, они предоставляют возможность индивидуализации обучения, делая его более эффективным и комфортным для каждого ученика. Использование интерактивных рабочих листов – это шаг вперед в современном образовании, который способствует развитию учебного процесса и достижению образовательных целей.

Рабочие листы стали неотъемлемой частью образовательного процесса и играют важную роль в преподавании и обучении. Сегодня они далеко ушли от простых формализованных бланков с заданиями, став настоящими учебными продуктами, которые помогают учащимся лучше понять и запомнить материал. Современные рабочие листы представляют собой визуально привлекательные документы, созданные с использованием различных технологических решений.

При создании рабочих листов важно учитывать требования к дидактическому материалу. Они должны быть научными, то есть основываться на проверенных фактах и исследованиях. Также ИРЛ должны быть посильными для учащихся, чтобы они могли успешно выполнить задания и усвоить материал. Важно также обеспечить соответствие объема информации разным типам учащихся, учитывая их возрастные особенности и предпочтения. Кроме того, рабочие листы должны быть интерактивными и привлекательными для учащихся. Использование различных технологических решений, таких как анимации, аудиоматериалы и визуальные элементы, помогает сделать учебный материал более привлекательным и запоминающимся.



Современные инструменты для создания интерактивных рабочих листов (ИРЛ) предоставляют также эффективные средства формирующей оценки. Преподаватели имеют возможность разрабатывать разнообразные типы заданий с автоматической обратной связью: как мгновенной, так и отложенной. Например, это может быть информация о правильности или неправильности выполнения задания, комментарии к ошибкам или рекомендации по повторному изучению материала с указанием соответствующего учебного материала.

Рабочий лист – это инструмент, который помогает преподавателю соединить теорию и практику, представить учебный материал в наиболее понятной, доступной и интересной форме. Сегодня можно найти огромное количество уже созданных рабочих листов по различным темам и дисциплинам, но далеко не каждый из них подойдет в конкретной учебной аудитории, даже при аналогичной теме занятия. Необходимо помнить, что готовые материалы – это всего лишь иллюстрация возможностей, а не универсальное решение. Каждый урок и каждая учебная задача требуют индивидуального подхода. Преподавателю нужно уметь выбирать и адаптировать технологии, контент и графическое сопровождение материала под свои уникальные задачи, потребности студентов и условия обучения. Именно педагогическая интуиция и ощущение ситуации процесса обучения позволяют выбрать наиболее эффективные методы и дидактические решения.

При разработке интерактивного рабочего листа для представления нового материала, важно включить теоретические сведения и примеры выполнения типовых заданий, а затем предложить практические задания для самостоятельной работы учащихся. Создание таких рабочих листов может быть сложным процессом, однако они могут быть затем неоднократно использованы в будущем. Кроме того, такие листы могут быть созданы для быстрого заполнения пробелов в знаниях у конкретного учащегося в рамках его индивидуальной образовательной траектории.

Следует отметить, что обучающимся также можно предложить разработать ИРЛ в качестве индивидуального или группового задания. Выполнение этого задания имеет ряд преимуществ, среди которых общее понимание учебного материала по теме; развитие навыков творческого и критического мышления при выборе типа заданий и разработке их содержания и т.д.

Для создания интерактивных рабочих листов существует значительное количество разнообразных онлайн-сервисов, которые могут быть применены преподавателями. Имея одинаковое назначение, они разнятся набором возможностей в бесплатных версиях, внешним видом, удобством работы и функционалом. Обзор и анализ наиболее популярных из них дают Е. А. Горлова и О. В. Журавлева [1].

В зависимости от поставленной цели и решаемых профессиональных задач педагог может комбинировать возможности разных сервисов, а также выбирать наиболее удобный, интересный, простой сервис для работы с обучающимися. Основными критериями выбора, на наш взгляд, являются удобный и понятный для восприятия интерфейс, простота освоения в использовании сервиса; разнообразный набор инструментов в бесплатном тарифе; возможности использования в учебном процессе или профессиональной деятельности педагога.

В то же время не стоит упускать из виду и проблемы, возникающие при внедрении ИРЛ в учебный процесс.

В настоящее время все еще существуют технические проблемы с обеспечением образовательных учреждений интерактивными мультимедийными системами и высокоскоростным Интернетом. В таких условиях ИРЛ могут быть использованы только для самостоятельной работы обучающихся.

Стремительное развитие облачных технологий стимулирует появление новых средств и методов обучения, поэтому преподавателям необходимо учиться эффективно их использовать. Постоянное развитие облачных технологий требует от преподавателей постоянной работы над своими цифровыми компетенциями.



Возможности бесплатных тарифов онлайн-сервисов не всегда обеспечивают выполнение педагогических задач, вынуждая преподавателей комбинировать различные сервисы, чтобы компенсировать отсутствие необходимых функций. В библиотеках готовых учебных материалов не всегда находятся подходящие, что вынуждает преподавателя тратить много времени и сил на создание собственного контента. Работа педагога усложняется и требует дополнительных навыков.

Также необходимо упомянуть психологические и методологические проблемы, возникающие при включении ИРЛ в процесс обучения. Среди психологических проблем – низкий уровень мотивации преподавателей к созданию и применению ИРЛ; непонимание целей и возможностей внедрения облачных технологий в учебный процесс; предубежденность в сложности освоения новых технологий. К методологическим проблемам можно отнести избыточность однотипных заданий, несоответствие используемых заданий педагогическим целям, перегруженность теоретическим материалом.

Выводы. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий в целом и облачных сервисов в частности открывает широкий спектр возможностей для реализации целей современного высшего образования. Интерактивные рабочие листы представляют собой эффективный инструмент для улучшения качества обучения и развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Их использование позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям каждого студента, а также делает его более интересным и интенсивным. Их использование позволяет индивидуализировать образовательный процесс, развивать навыки самостоятельной работы обучающихся и успешно внедрять цифровые инструменты и веб-сервисы в учебу.

Однако, несмотря на все преимущества, использование интерактивных рабочих листов требует от преподавателей постоянного обновления своих знаний и навыков в области ин-

формационных технологий. Это связано с тем, что цифровые образовательные ресурсы и сервисы постоянно развиваются и изменяются, что требует от педагогов постоянного самообразования. Таким образом, использование интерактивных рабочих листов является перспективным направлением в развитии образовательного процесса, но при этом важно понимать, что рабочий лист является только одним из инструментов педагогической практики и способы их дидактической реализации еще нарабатываются.

АННОТАЦИЯ

Переход от очного обучения к онлайн-обучению во время пандемии COVID-19 показал необходимость изменения подходов к разработке учебных материалов. Современные учебные материалы должны быть более интерактивными, чтобы создать двустороннюю коммуникацию между учебными материалами и учащимися, поскольку онлайн-обучение требует от учащихся максимальной автономии в обучении. Интерактивные рабочие листы – это эффективный инструмент, который позволяет индивидуализировать процесс обучения и внедрить новые формы самостоятельной деятельности обучающихся. В статье рассматривается определение термина «интерактивный рабочий лист» в современном образовании, предлагаются принципы, которые нужно учитывать при их создании. Описываются возможности использования рабочих листов для решения учебных задач; для развития навыков сотрудничества, креативности, грамотности в использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и других компетенций; для развития самостоятельной интеллектуальной работы обучающихся, их автономности, активности и ответственности.

Ключевые слова: интерактивный рабочий лист, электронное обучение, цифровые сервисы, разработка дидактических материалов, мотивация, вовлеченность.

SUMMARY

The transition from face-to-face learning to online learning during the COVID-19 pandemic has shown the need to change approaches to the



development of educational materials. Modern learning materials need to be more interactive in order to create two-way communication between learning materials and students, as online learning requires students to have maximum learning autonomy. Interactive worksheets are an effective tool that allows you to individualize the learning process and introduce new forms of independent activity of students. The article discusses the definition of the term «interactive worksheet» in modern education, suggests the principles that need to be taken into account when creating them. The possibilities of using worksheets for solving educational tasks are described; for the development of skills of cooperation, creativity, literacy in the use of information and communication technologies (ICT) and other competencies; for the development of independent intellectual work of students, their autonomy, activity and responsibility.

Key words: interactive worksheet, e-learning, digital services, development of teaching materials, motivation, involvement.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова Е. А., Журавлева О. В. Использование сервисов для подготовки рабочих листов в современной практике преподавания [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32459> (дата обращения: 26.05.2024).
2. Киричек К. А. Подготовка будущих педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов и сервисов в организации и сопровождении учебной деятельности школьников // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 31–35.
3. Короткевич О. В. Интерактивный рабочий лист как самостоятельная дидактическая единица при дистанционном обучении // Шаповские педагогические чтения: материалы педагогических чтений. М.: 5 за знания, 2022. С. 156–159.
4. Мамедова Р. М. Интерактивный рабочий лист как форма самостоятельной работы // Педагогика, образование и психология: современные проблемы и направления развития: матер. междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Профессиональная наука, 2021. С. 40–42.
5. Миренкова Е. В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 115–130.
6. Некора Н. Е. Рабочие листы на занятиях по РКИ (лексикограмматический аспект) // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: матер. докладов и сообщений XXV междунар. конф. / ред. Т. А. Налимова. СПб., 2020. С. 418–421.
7. Пелих О. В., Малиагаки В. В., Пелих В. В. Инструменты современного преподавателя: использование игр в электронных учебных курсах MOODLE // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 49–55.
8. Попова Л. А. Интерактивный рабочий лист как средство дистанционной поддержки школьника в процессе обучения // Известия балтийской государственной академии рыбопромышленного флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 4. С. 271–276.
9. Пучкова Е. С. Интерактивные рабочие листы: обучение разработке и использованию в образовательном процессе будущими педагогами // Шаповские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: сб. статей XIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х частях. МАНПО: Международная академия наук педагогического образования; 5 за знания, 2021. Ч. 1. С. 400–404.
10. Шишкина И. В. Возможности использования интерактивных рабочих листов в различных форматах обучения РКИ // Вопросы педагогики. 2022. № 1–4.
11. Якушев М. В. Рабочие листы как дидактическое сопровождение к учебным материалам: принципы составления и требования к разработке // Вестник педагогического опыта: науч.-метод. журнал. 2013. № 34. С. 74–78.





**Н. Х. Савельева,
Е. В. Гришина,
А. В. Вострецова,
Е. М. Божко,
Н. В. Шнайдер,
О. В. Попонина**

УДК 37.07

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Введение. В современных реалиях в связи с нарастающей тенденцией развития и внедрения передовых технологий во все сферы жизнедеятельности, в том числе и в систему образования, происходит неизбежная трансформация требований к профессиональной подготовке выпускников, а также обновление вузовского образования в направлении формирования у студентов как универсальных, так и актуальных цифровых компетенций. Следовательно, способность студентов мыслить креативно, критически при работе с информацией в цифровом пространстве, а также способность к коммуникации и кооперации с использованием современных технологий является немаловажными факторами не только для их успешного обучения в высших учебных заведениях, но и для реализации их будущей профессиональной деятельности.

Изучение инновационных образовательных методов, в частности такой модели смешанного обучения, как «перевернутый класс», играет важную роль в выявлении необходимых условий и особенностей формирования актуальных цифровых компетенций. Более того, важным фактором в улучшении образовательного процесса для достижения его максимальной эффективности и результативности в будущем является выявление трудностей и проблем, с которыми сталкиваются студенты и пре-

подаватели во время осуществления образовательной деятельности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Эффективность применения модели «перевернутый класс» была отмечена многими отечественными исследователями. Так, авторы в своих работах отмечают, что «перевернутый класс» обеспечивает более высокую эффективность процесса обучения, формирование мотивации и удовлетворенности студентов от изучения дисциплины, а также более рациональное распределение времени для реализации активной деятельности студентов и проработывания проблемных вопросов и трудностей преподавателями. О. Ю. Ольшванг рассматривает эффективность применения модели «перевернутый класс» на занятиях по латинскому языку в УрФУ. Так, в результате апробации разработанного ею интерактивного курса было выявлено повышение продуктивной деятельности студентов, а также более эффективная работа и общение студентов с преподавателем [5].

Н. А. Козлов в своей статье также отмечает, что согласно проведенному в 2018 году исследованию, в качестве анкетированных в котором выступили студенты-гуманитарии УрФУ, была выявлена, с одной стороны, их малая информированность о современной модели «перевернутый класс», с другой стороны, их желание и готовность работать с современными образовательными технологиями. Более того, была также подчеркнута важность взаимодействия студентов с преподавателем, выступающим в роли «помощника» и «наставника» [2].

Многие характеристики модели «перевернутый класс» отражают компоненты формирования мотивации согласно Джереми Хармер, которые заключаются в создании ситуации успеха; значимости для студентов результата; построении хороших отношений между студентом и преподавателем, где последний выступает в роли «помощника», «проводника»; применение различных видов деятельности, режимов работы, стилей и методов обучения, а также делегировании преподавателем части своих полномочий обучающимся [9, с. 101].



Согласно результатам опроса, проведенного среди студентов 1 курса департаментов международных отношений, социологии и политологии, философии и лингвистики в УрФУ, был выявлен ряд проблем, возникающих в процессе смешанной формы обучения. Так, было отмечено, что большинство трудностей у студентов связано, прежде всего, с недостатком живого общения с однокурсниками/преподавателями, отсутствием обратной связи от преподавателя, а также сложностью самостоятельного освоения предложенного материала. Цель нашего исследования – реализация модели «перевернутый класс», может успешно решить вышеперечисленные проблемы, так как благодаря рациональному использованию аудиторного времени, большая часть занятия посвящена непосредственно проверке понимания, анализу и обсуждению учебного материала с преподавателем, где обучающиеся могут задать вопросы, получить исчерпывающий ответ, что позволяет ликвидировать пробелы в знаниях. Более того, согласно опросу, подавляющее большинство студентов отметили, что довольны результатами дистанционного обучения, и выбрали очно-дистанционную форму обучения в качестве предпочтительной, что говорит о готовности и желании студентов работать как в традиционной форме обучения, так и в дистанционной, предполагающей использование ИКТ [6].

Изложение основного материала. Главным отличием модели «перевернутый класс» от традиционной формы обучения является то, что субъекты образовательного процесса перестают быть пассивными реципиентами информации и занимают активную позицию при работе с предложенным материалом, т. е. происходит непосредственная реализация технологии активного обучения.

Перечень ключевых компетенций цифровой экономики Российской Федерации, закрепленный приказом Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 4, включает в себя пять компетенций: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мыш-

ление, управление информацией и данными (навыки поиска необходимой релевантной информации, фиксация, анализ и передача с помощью цифровых технологий и разработанных алгоритмов для эффективного решения задач), критическое мышление в цифровой среде (способность осуществлять всесторонний анализ информации, а также делать логический вывод на основании поступающей информации и данных). Цифровые компетенции включают в себя также «цифровую грамотность, умение эффективно искать информацию в Интернете, оценивать ее достоверность и релевантность, навыки эффективной коммуникации в цифровой среде, использование электронной почты, мессенджеров; соблюдение этических норм и конфиденциальности» и др. [7 с. 71].

Логика нашего исследования предполагает исследование и опытно-экспериментальный процесс по формированию трех ключевых компетенций цифровой экономики – способность к критическому и креативному мышлению в цифровой среде, а также способность к коммуникации и кооперации в цифровой среде. Цель исследования заключается в проверке эффективности модели «перевернутый класс», реализуемой в смешанном формате обучения, и направленной на формирование и развитие у студентов умений критического и креативного мышления, а также навыков коммуникации и кооперации в цифровой образовательной среде. Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. В исследовании приняли участие студенты 2 курса департамента международных отношений, лингвистики, философии в количестве 180 человек.

На основе материалов национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», а также материалов симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» была разработана анкета «Оценка уровня развития цифровых компетенций у студентов в смешанном формате обучения», которая содержала 20 вопросов относительно мнения студентов



о собственном уровне развития цифровых компетенций. На итоговом этапе исследования на основе методик Ю. Ф. Гуцина, Н. В. Смирновой, С. М. Авдеева, Е. Л. Луценко был разработан и проведен тест, который включал в себя 10 вопросов, направленных на определение уровня сформированности ключевых цифровых компетенций у студентов.

Так, ответы на первую категорию вопросов, связанных с мнением студентов о роли цифровых компетенций для будущей профессиональной деятельности, показали, что большинство опрошенных как в экспериментальной, так и контрольной группах (153 человека – 85 %) считают формирование и владение цифровыми компетенциями крайне важным для своей будущей профессиональной деятельности.

Однако большая часть обучающихся определили свой общий уровень владения цифровыми компетенциями как средний и ниже среднего (117 человек – 65 %), выше среднего считают свой уровень только 45 респондентов (25 %), и лишь 18 человек (10 %) определили его как высокий. Причиной этому может служить, с одной стороны, их недостаточная информированность об актуальных цифровых компетенциях, с другой стороны, отсутствие хорошо проработанной программы / комплекса упражнений, направленных на системное поэтапное развитие компетенций в организации деятельности студентов.

Рассматривая вторую категорию вопросов, связанных с оценкой владения цифровой компетенцией «Коммуникация и кооперация», в первую очередь, стоит отметить, что большинство респондентов оценили свой уровень в основном на «хорошо». Уровень владения такими навыками, как общение и сотрудничество с помощью цифровых технологий, а также обмен данными, информацией и цифровым контентом с другими с помощью цифровых технологий, был оценен как высокий. Наиболее сложным, по мнению большинства студентов, представляется создание ресурсов и проектов с помощью цифровых технологий, а также развитие умения адаптировать свои

коммуникационные стратегии к конкретной аудитории, выражать и аргументировать свою точку зрения.

Третья категория вопросов связана с оценкой уровня развития компетенции «Креативное мышление». Подавляющее большинство анкетированных (81 человек – 45 %) оценили свой уровень как «средний», 45 человек (25 %) – «выше среднего», и только 18 человек (10 %) определили его как «высокий». Так, согласно результатам анкетирования, навык генерировать новые идеи и методы для достижения поставленных задач у большинства студентов (108 человек – 60 %) развит на уровне выше среднего.

Уровень владения компетенцией «Критическое мышление» по большинству параметров развит на среднем уровне, однако, по параметру, связанному с поиском и отбором необходимой информации, показан более высокий уровень (99 человек – 55 %), что свидетельствует об умении студентов свободно ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве. Наиболее низко оценили респонденты уровень владения такими навыками, как анализ и оценка качества, достоверности и актуальности информации, а также формирование логического умозаключения и своего мнения.

Рассматривая четвертую категорию вопросов, связанных с отношением студентов 2 курса к применению смешанного обучения при изучении различных дисциплин в УрФУ, хочется отметить, что большая часть респондентов (117 человек – 65 %) в целом отмечают положительное влияние смешанного формата обучения на формирование цифровых компетенций, что свидетельствует об их желании и готовности работать больше с современными образовательными технологиями.

Максимальный балл оценки цифровых компетенций по различным параметрам составлял 45 баллов, средний по контрольной – 22,78, по экспериментальной – 22,55. Следовательно, экспериментальная группа на начало исследования уступала 3 % контрольной группе, что наглядно показывает равномерное



распределение навыков по группам. Все это дает основание говорить о высокой идентичности групп. Так, на основе результатов входного анкетирования можно сделать вывод о том, что общий уровень развития таких актуальных цифровых компетенций, как креативное и критическое мышление, а также коммуникация и кооперация в цифровой среде, оценивается студентами как «средний» и «ниже среднего» как в контрольной, так и экспериментальной группах.

Для получения окончательных результатов по развитию цифровых компетенций после апробации элективного курса на английском языке «Основы цифровой деятельности» был разработан и проведен тест, состоящий из 25 заданий на множественный выбор. В тесте были смоделированы различные жизненные ситуации столкновения студента с информацией, благодаря которой нужно решить определенные задачи. Инструмент исследования – авторский тест, подготовленный на основе методик Ю. Ф. Гущина, Н. В. Смирновой, Уотсона-Глейзера, С. М. Авдеева, Е. Л. Луценко.

Выводы. Таким образом, согласно результатам контрольного тестирования, экспериментальная группа показала прирост практически по всем показателям трех компетенций. Наибольший скачок произошел в показателях «поиск и отбор необходимой информации», а также «создание ресурсов и совместных проектов с помощью цифровых инструментов». Так, лучше всего обучающиеся справлялись с заданиями, в которых нужно было находить главную информацию на фоне избыточной, а хуже всего – с заданиями, проверяющими умение рефлексивно оценивать содержание текста. Задания, направленные на оценку умений делать и оценивать логичные умозаключения и рефлексивно оценивать содержание текста в той или иной степени были выполнены всеми студентами. В то же время следует отметить, что по этим категориям нет респондентов, набравших максимальный балл или не ответивших правильно ни на один вопрос. Средний балл в экспериментальной группе составил 33 балла, что по шкале уровня сформиро-

ванности цифровых компетенций оценивается как выше среднего. Контрольная группа при тестировании потеряла 4 % в среднем балле.

Таким образом, было доказано, что студенты, прошедшие элективный курс, в абсолютной величине показали улучшение по измеряемым параметрам на 31 % по сравнению с контрольной группой. Следовательно, это подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что реализация технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в процессе обучения иностранному (английскому) языку в вузе способствует более эффективному формированию актуальных цифровых компетенций у студентов.

Более того, согласно полученным результатам контрольного анкетирования подавляющая часть (144 человека – 80 %) в экспериментальной группе по большей части довольна полученными результатами, а также 108 человек (60 %) отметили, что уровень их мотивации к обучению в рамках смешанного формата повысился, что также говорит об эффективности применения «перевернутый класс».

АННОТАЦИЯ

Внедрение цифровых технологий в систему образования приводит к неизбежной трансформации требований к профессиональной подготовке выпускников, а также обновлению содержания вузовского образования относительно формирования у студентов как универсальных, так и актуальных цифровых компетенций. Изучение инновационных образовательных методов, в частности модели смешанного обучения «перевернутый класс», играет важную роль в выявлении необходимых условий формирования актуальных цифровых компетенций. В представленной работе авторы осуществили процесс выявления проблем и трудностей формирования цифровых компетенций у студентов гуманитарного профиля. В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено улучшение по всем измеряемым параметрам, что подтвердило эффективность разработанного курса, направленного на формирование актуальных цифровых компетенций. Полученные результаты иссле-



дования могут быть использованы для дальнейшего изучения вопроса об условиях и принципах формирования актуальных цифровых компетенций.

Ключевые слова: цифровые технологии обучения, смешанный формат обучения, «перевернутый класс», компетенции, цифровые компетенции.

SUMMARY

The implementation of digital technologies in the education system leads to the inevitable transformation of requirements to the professional training of graduates, as well as the updating of the content of higher education regarding the formation of both universal and actual digital competencies in students. The study of innovative educational methods, in particular the model of blended learning “flipped classroom”, plays an important role in identifying the necessary conditions for the formation of actual digital competencies. In the presented work, the authors carried out the process of identifying the problems and difficulties in the formation of digital competencies in students of humanities profile. The experimental work revealed improvement in all measured parameters, which confirmed the effectiveness of the developed course aimed at the formation of actual digital competencies. The obtained results of the study can be used for further study of the issue of conditions and principles of formation of actual digital competencies.

Key words: digital learning technologies, blended learning format, “flipped classroom”, competencies, digital competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.

2. Козлов Н. А. Модель «перевернутого обучения» в оценках студентов-гуманитариев [Электронный ресурс] // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: матер. XXII Международ. конф. памяти проф. Л. Н. Когана. Екатеринбург: УрФУ, 2019. С. 894–898.

3. Крылова Е. А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования [Электронный ресурс] // Вестник ТПУ. 2020. № 1 (207). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-smeshannogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 09.08.2024).

4. Лубянова М. А., Белозерцева М. Г. Применение технологии «Перевернутый класс» при дистанционной форме обучения английскому языку в старших классах средней школы // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2022. № 2. С. 146–156.

5. Ольшванг О. Ю. К вопросу об использовании технологии «перевернутый класс» на занятиях по латинскому языку в вузе // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: матер. VI Международ. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 03 марта 2017 г.). 2017. С. 110–116.

6. Пальшина А. В. Опыт обучения бакалавров 1 курса в смешанном формате обучения в Уральском федеральном университете [Электронный ресурс] // Студенческий вестник: электрон. науч. журн. 2022. № 21 (213). URL: <https://studvestnik.ru/journal/stud/herald/213> (дата обращения: 09.08.2024).

7. Савельева Н. Х. [и др.]. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 69–76.

8. Тихонова Н. В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // КПЖ. 2018. № 2 (127). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-perevernutyy-klass-v-vuze-potentsial-i-problemy-vnedreniya> (дата обращения: 09.08.2024).

9. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (Fifth Edition), Pearson ELT, 2015. 446 с.





Д. П. Захаров

УДК 378.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕЛЕВИДЕНИЕ»: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

Введение. Студенты, обучающиеся по специальности «телевидение», являются будущими профессионалами в сфере медиа и развлечений. Они играют важную роль в создании и распространении информации, а также формировании общественного мнения. Как будущие телевизионные работники, студенты должны иметь не только технические навыки, но и глубокое понимание своей профессии и ее ценностей. Именно профессиональное мировоззрение студентов играет ключевую роль в определении их карьерных достижений и успешной адаптации в профессиональной среде.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является анализ профессионального мировоззрения студентов по специальности телевидение – его понятия и структуры. Мы стремимся разобраться в том, какие компоненты входят в понятие профессионального мировоззрения студентов и как они влияют на их профессиональную деятельность. Также наша задача – проанализировать результаты предыдущих исследований на данную тему и выявить аспекты, требующие дальнейшего изучения.

Изложение основного материала. Различные подходы к профессиональному мировоззрению студентов являются активно исследуемой темой на уровнях среднего и высшего профессионального образования. Так, Р. М. Абдулгалимов в докторской диссертации (2021 г.) провел исследование теоретико-методологических основ развития профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза; в кандидатских диссертациях. С. Ю. Рыбин

(2001 г.) и Т. С. Туркина (2012 г.) исследовали соответственно формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специальностей в вузах культуры и искусств, будущего учителя и студентов учреждений среднего профессионального образования [1; 3; 4].

В настоящее время аналогичных исследований профессионального мировоззрения студентов-телевизионщиков не проводилось. В то же время очевидно, что люди, работающие в сфере телевидения, имеют возможность влиять на большие массы зрителей, вкладывая в свою деятельность так или иначе собственное представление о ценностях и идеалах. Наиболее близкое исследование к данной сфере профессиональной деятельности относительно мировоззрения студентов-журналистов проведено Л. П. Шестеркиной (2009) и представлено в ее работе «Современные подходы к формированию профессиональной культуры студентов-журналистов в условиях университетского телерадиовещания». Она проанализировала профессиональные ценности, мотивации, знания и установки студентов, выбравших образование, связанное с телевидением [6].

В своем исследовании мы ставим целью выявить пути формирования профессионального мировоззрения студентов по специальности «телевидение». Соответственно, в первую очередь, важно провести анализ понятийного аппарата, в частности, важно выяснить структуру и сущность понятия «профессиональное мировоззрение», адаптировав его по возможности к специальности «телевидение».

Т. С. Туркина в своей статье дает следующее определение профессиональному мировоззрению: это «совокупность установок, ценностей, знаний, понимания и взглядов, которые формируются у индивида в процессе его профессионального становления и определяют его отношение к профессии, специфике деятельности, коллегам, клиентам и обществу в целом. Оно является основой для принятия профессиональных решений, выработки этических принципов и поведенческих норм, а также формирует общую картину мира и место индивида в нем» [4].



В целях анализа понятия профессионального мировоззрения студентов мы берем в качестве основания структуру, предложенную доктором философских наук М. П. Арутюнян [2]. Она включает следующие компоненты:

1. Ценности – система убеждений, которая определяет, что является ценным и важным в профессии. Ценности могут быть связаны с качеством работы, профессиональной этикой, ответственностью перед клиентами и обществом, справедливостью и многими другими аспектами.

2. Установки – набор убеждений, представлений и ожиданий, которые формируются у студента на основе его опыта, образования и взаимодействия с коллегами и преподавателями. Установки могут относиться к профессиональным навыкам, надежности, творческому подходу к работе и другим аспектам профессиональной деятельности.

3. Знания и понимание – уровень информированности и понимания студентом основных аспектов своей профессии – ее истории, методов, технических навыков, требований и вызовов. Знания и понимание позволяют студентам принимать информированные решения, а также адаптироваться к изменениям в медиасреде.

4. Этические принципы: профессиональное мировоззрение также включает систему этических принципов и норм, которые регулируют поведение студента в профессиональной сфере. Они могут включать уважение к конфиденциальности, честность, беспристрастность, соблюдение профессиональных стандартов и правил деловой этики.

Исходя из опыта профессиональной работы в телевизионной сфере и педагогической работы со студентами, можно утверждать, что профессиональное мировоззрение является важным аспектом профессионального развития студентов по специальности «Телевидение». Владение не только техническими навыками, но и глубоким пониманием своей профессии и ее ценностей является основой успешной карьеры в медиаиндустрии.

Знания, понимание сути профессионального мировоззрения и его ценностного наполнения позволяют студентам осознанно прини-

мать решения в дальнейшей работе, находить эффективные решения проблем, а также прогнозировать изменения в медиасреде и адаптироваться к ним. Они также могут более точно оценивать свои сильные и слабые стороны, учитывать этические аспекты своей работы и соблюдать профессиональные стандарты.

Когнитивный аспект профессионального мировоззрения студентов специальности «Телевидение» связан с их знаниями о профессиональной деятельности в данной области и степенью осознания ценностей и идеалов профессии. Он включает в себя:

1. Степень осознания ценностей и идеалов профессии. Студенты должны осознавать и разделять ценности и идеалы своей профессии. Это включает уважение к объективности, точности и достоверности информации, этические принципы, связанные с конфиденциальностью и уважением частной жизни людей, а также принципы справедливости и равноправия. Они должны понимать роль телевидения в формировании общественного мнения и информационного пространства и быть осведомленными об этических и правовых нюансах, связанных с работой в данной сфере.

2. Личные и профессиональные установки. Установки играют важную роль в формировании профессиональной и личностной идентичности студентов. Они являются своего рода фундаментом, на котором строится восприятие мира, профессиональные ценности и понимание собственного места в индустрии.

Профессиональные навыки. Студенты могут иметь установку на необходимость овладения широким спектром навыков, таких как монтаж видео, съемка, редактирование, работа с аудио и освещение. Это важно для успешной работы в телевизионной сфере, где специалистам часто приходится выполнять различные задачи.

Творческий подход к работе. Установка на необходимость творческого мышления и поиска нестандартных решений может быть ключевой для студентов. Телевидение – это искусство комбинирования различных элементов, таких как сценарий, образы, свет и звук, чтобы создать эффективное воздействие на зрителя.



Надежность и ответственность. Установка на необходимость надежности и ответственности в работе может быть крайне важной. В телевизионной сфере время часто является критическим ресурсом, и профессионалы должны быть готовы выполнять свои обязанности точно и в срок.

Коммуникационные навыки. Установка на значимость эффективной коммуникации с коллегами, руководством и клиентами может помочь студентам успешно взаимодействовать в профессиональной среде. Это включает в себя умение выражать свои идеи, слушать и воспринимать обратную связь, а также решать конфликты.

Адаптивность и гибкость. Студенты могут развивать установку на необходимость быть адаптивными и гибкими в быстро меняющейся индустрии телевидения. Технологии, форматы и требования аудитории постоянно меняются, и успешные профессионалы должны быть готовы к постоянному обучению и адаптации.

3. Знания о профессиональной деятельности в области телевидения. Студенты должны обладать основными знаниями о профессии, ее истории, структуре и функционировании. Они должны быть знакомы с основными процессами создания телевизионного контента, такими как сценарий, съемка, монтаж, звуковое оформление и т. д. Знания в области технологий и инструментов, используемых в процессе работы, также являются важными. Кроме того, студенты должны овладеть пониманием современных тенденций и вызовов в сфере телевидения, таких как цифровизация, онлайн-платформы, социальные медиа и т. д.

4. Концепция этических принципов в профессиональной сфере для студентов, обучающихся по специальности «телевидение», играет ключевую роль в формировании их профессионального мировоззрения. Эти принципы представляют собой набор норм, регулирующих поведение студентов и будущих специалистов в данной области.

Одним из основных этических принципов является уважение к конфиденциальности. Студенты

должны понимать важность защиты конфиденциальной информации, с которой они работают в процессе создания телевизионного контента. Это может включать в себя съемочный материал, данные клиентов или интервью с частными лицами.

Честность также является неотъемлемой частью профессиональной деятельности в области телевидения. Студентам следует осознавать этические дилеммы, связанные с возможностью подделки фактов, манипуляцией изображением и звуком. Важно придерживаться принципов честного и объективного представления информации зрителям.

Беспристрастность и объективность также играют важную роль. Студенты должны научиться балансировать различные точки зрения и предотвращать влияние субъективных убеждений на содержание и форму представленного материала.

Соблюдение профессиональных стандартов и правил деловой этики является необходимым аспектом обучения студентов телевизионной журналистике. Они должны ознакомиться с этическими кодексами и нормами поведения, принятыми в данной сфере, и применять их на практике.

Студентам также необходимо осознавать свою ответственность перед обществом. Они должны понимать роль и влияние телевизионных программ на общественное мнение и стремиться к соблюдению этических принципов в своей работе.

Наконец, важно развивать навыки саморегуляции и профессиональной ответственности. Студенты должны быть готовы к осознанному принятию решений в ситуациях, когда этические принципы могут быть подвергнуты испытанию, и действовать в соответствии с высокими стандартами профессионального поведения.

Автор статьи считает необходимым дополнить структуру пятым, не менее важным аспектом, – эмоциональным. Эмоциональный аспект профессионального мировоззрения студентов по специальности «телевидение» включает в себя два основных аспекта: эмоциональ-



ную привязанность к профессии и отношение к трудностям и стрессу, сопровождающим работу в данной сфере.

Студенты специальности «телевидение», у которых развит эмоциональный аспект профессионального мировоззрения, испытывают положительные эмоции и страсть к своей работе. Они могут чувствовать удовлетворение и радость от самого процесса создания телевизионного контента, от возможности передать важные сообщения и впечатлить зрителей. Также они могут испытывать гордость за свои достижения в данной области. Эмоциональная привязанность к профессии может быть связана с ощущением прикладной пользы своего труда, удовлетворением от осуществления своих творческих и профессиональных потребностей.

Работа в области телевидения может быть связана с определенными трудностями и стрессовыми ситуациями, такими как сжатые сроки, необходимость работать в условиях высокой ответственности, критика зрителей или коллег, непредсказуемость работы в прямом эфире и т. д. Такие ситуации могут вызывать различные эмоции, от нервозности и тревоги до разочарования или даже истощения. Однако студенты с развитым эмоциональным аспектом профессионального мировоззрения могут проявлять позитивное отношение к трудностям и стрессу. Они могут видеть эти ситуации как вызовы, которые помогают развиваться и расти профессионально. Они могут быть готовы к постоянному самосовершенствованию и уметь эффективно управлять своими эмоциями и стрессом.

Профессиональное мировоззрение студентов по специальности «телевидение» оказывает значительное влияние на их профессиональные решения и поведение. Мировоззрение представляет собой совокупность установок, ценностей, верований и взглядов студента на роль и значение его профессиональной деятельности. В результате, оно отражается в его выборе карьеры, подходе к работе, взаимодействии с коллегами и понимании профессиональной ответственности.

В процессе принятия профессиональных решений студенты специальности «телевиде-

ние» обращаются к своему профессиональному мировоззрению. Оно определяет их приоритеты и цели в профессиональной деятельности, а также помогает им делать осознанный выбор в сфере телевидения. Например, студенты, в большой мере увлеченные журналистикой, могут стремиться стать успешными репортерами или ведущими новостей. В то же время, студенты, чье мировоззрение направлено на развлекательные программы и шоу-бизнес, могут выбрать карьеру телевизионного ведущего или продюсера развлекательных программ.

Кроме того, оно влияет на поведение студентов по специальности «телевидение» в их профессиональной деятельности. Это относится к способности справляться с трудностями, умению работать в команде, этике труда и профессиональной ответственности. Например, студенты с сильным профессиональным мировоззрением, основанным на высоких этических принципах, будут стремиться к справедливости, точности и объективности в своих теле- и радиопередачах. Они будут уделять особое внимание проверке фактов и достоверности информации, а также соблюдению профессиональных стандартов.

Профессиональное мировоззрение имеет тесную взаимосвязь с профессиональным развитием студентов по специальности «телевидение». Мировоззрение формирует цели, мотивацию и ориентацию студентов в их профессиональной деятельности, и в результате оказывает влияние на их успех и профессиональное развитие. Также студентам следует избегать когнитивных схем. Они являются препятствиями, порождающими проблемы, которые нарушают процесс общения, обучения, работы и жизнедеятельности в целом [7].

Оно играет важную роль в определении направления профессионального развития студента. Если студенты имеют ясное и осознанное профессиональное мировоззрение, они могут более эффективно планировать свою карьеру и выбирать пути развития, соответствующие их ценностям и интересам. Например, студенты, ценящие креативность и самовыражение, могут стремиться развиваться в области ре-



жиссуры или создания собственных программ. С другой стороны, студенты, заинтересованные в репортажах о социальных вопросах или политике, могут выбрать путь журналиста или корреспондента [5].

Профессиональное мировоззрение также влияет на профессиональные компетенции и навыки студентов. Когда студенты сознательно строят свою профессиональную деятельность в соответствии с их мировоззрением, они проявляют больший интерес к профессиональному развитию и обучению. Они готовы инвестировать время и усилия в развитие своих навыков и знаний, чтобы стать более компетентными в своей области. Например, студенты с профессиональным мировоззрением, основанным на высоком качестве и профессионализме своей деятельности, будут стараться повышать свои навыки в съемке, монтаже и продакшн-процессе, чтобы представлять свои работы на высоком уровне.

Выводы. Таким образом, в ходе теоретического исследования были выявлены значимые факторы, связанные с профессиональным мировоззрением студентов по специальности «Телевидение» и его влиянием на профессиональные решения и поведение. Эти факторы включают установки, ценности, верования и взгляды студентов на свою профессиональную деятельность.

Продолжение данного исследования будет направлено на изучение особенностей профессионального мировоззрения студентов, которые выбрали специальность «телевидение», факторов их профессионального выбора. В ходе исследования будет конкретизировано понятие и структура данного профессионального мировоззрения, выявлена система ценностей, убеждений, знаний и целей, которые определяют восприятие и понимание студентами своей профессиональной деятельности в сфере телевидения.

АННОТАЦИЯ

В данной статье исследуется профессиональное мировоззрение студентов, обучающихся по специальности телевидение. В статье анализируется понятие профессионально-

го мировоззрения, его структура и влияние на профессиональную деятельность студентов. Результаты исследования позволяют лучше понять особенности восприятия студентами телевизионной профессии и помогают улучшить образовательную программу для подготовки будущих специалистов в данной области.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, студенты, специальность «телевидение», опрос, восприятие профессии.

SUMMARY

This article explores the professional worldview of students studying television. The article describes the concept of a professional worldview, its structure and influence on the professional activities of students. The results of the study allow us to better understand the peculiarities of students' perception of the television profession and help to improve the educational program for the training of future specialists in this field.

Key words: professional worldview, students, television, concept, structure, survey, perception, educational program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулгалимов Р. М. Теоретико-методологические основы развития профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза: автореф. дисс. д-ра пед. наук. Грозный, 2021. 42 с.
2. Арутюнян М. П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: дисс. д-ра философ. наук. Хабаровск, 2006. 352 с.
3. Рыбин С. Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств: дисс. канд. пед. наук. М., 2001. 172 с.
4. Туркина Т. С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дисс. канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2012. 24 с.
5. Филиппова К. В., Корешева Е. В., Бирюкова Л. В. Трудовые ценности молодежи: поколенческий аспект (на материалах исследования Хабаровского края) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 4. С. 44–50.



6. Шестеркина Л. П. Современные подходы к формированию профессиональной культуры студентов-журналистов в условиях университетского телерадиовещания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 109. С. 65–75.

7. Шмалько Ю. В., Рудакова О. А. Роль когнитивных схем в профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарных специальностей // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 4 (56). С. 73–78.



С. В. Дорфман, Л. А. Костина

УДК 378.17

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется расширением международных связей и привлечением иностранных студентов к обучению в Российских вузах. Реалии времени выдвигают перед иностранными участниками образовательного процесса новые требования в их профессиональном становлении: умение справляться с большим потоком информации, выполнять работу в условиях сжатых сроков, взаимодействовать с людьми разных статусов и уровней развития, обладая при этом высоким уровнем физического, социального и психологического здоровья. Забота о сохранении и укреплении здоровья иностранных

обучающихся является показателем конкурентоспособности не только отдельного вуза, но и всей системы образования нашего государства.

Проблему здоровьесбережения иностранных студентов можно решить путем организации их валеологического сопровождения в образовательном процессе вуза.

Формулирование цели статьи, ее актуальность. Кардинальные изменения, происходящие в современном обществе, актуализируют значимость физического психического и социального здоровья человека. На систему образования как целостную государственную структуру ложится ответственность за воспитание здорового человека. Анализ практики показывает, что современные образовательные учреждения, к сожалению, не улучшают здоровья детей. Об этом свидетельствуют факты резкого ухудшения здоровья среди всех возрастных групп обучающихся.

Особо пристальное внимание привлекает высшая школа, поскольку перед ней поставлены важные государственные задачи укрепления и охраны здоровья студенческой молодежи, подготовки специалиста будущего «с такими качествами и свойствами, как физическое и нравственное здоровье, социальная активность, ответственность и высокие эстетические идеалы» [3]. Тем не менее, ситуация, складывающаяся сегодня в системе высшего образования по поводу здоровья студентов, вызывает обоснованное беспокойство. Это связано не только с состоянием здоровья отечественных студентов, но и с сохранением и укреплением здоровья иностранных студентов, обеспечивающих конкурентоспособность российского образования на мировом рынке образовательных услуг.

Астраханский государственный медицинский университет, обучая сегодня в своих стенах более 2000 иностранных граждан из 55 стран мира, считает валеологическое сопровождение иностранных студентов, включенных в образовательный процесс медицинского вуза, одним из приоритетных направлений своей работы. Это связано с тем, что эти



обучающиеся находятся в группе риска по ухудшению здоровья, испытывая повышенные трудности в социальной и учебной адаптации. «Иностранцы обучающиеся в максимально короткий срок вынуждены преодолевать не только языковые сложности, но и психологические, социальные, религиозные и нравственные барьеры, а также осваивать новые для себя модели поведения» [1]. Многие из приехавших в Россию иностранных студентов имеют слабые представления о соблюдении санитарно-гигиенических норм и правил. Изменение образа жизни, разлука с родными, принятие чужой культуры, умственное перенапряжение, постоянные нарушения режима питания, труда и отдыха – все это обуславливает ухудшение здоровья иностранных обучающихся, приобретение ими сердечно-сосудистых заболеваний, болезней нервной и пищеварительной систем, нарушение психоэмоциональной сферы. Все вышеизложенное актуализирует необходимость поиска эффективных путей валеологического сопровождения иностранных студентов в условиях образовательного процесса.

Цель нашего исследования заключается в определении направлений, содержания, принципов, технологий валеологического сопровождения иностранных студентов в образовательном процессе медицинского вуза.

Изложение основного материала статьи. Приступая к определению содержания валеологического сопровождения, обратимся к термину «валеология» (от латинского *valere* – здравствую). «Валеология» – это область знаний о закономерностях и механизмах формирования, сохранения и укрепления здоровья человека [2]. Основной вопрос, на котором валеология сосредотачивает внимание, – это утверждение важности и ценности здоровья в жизни человека. Ее цель состоит в том, чтобы задействовать духовные, психические и соматические возможности человека для укрепления и совершенствования механизмов его здоровья.

Вопросы валеологического сопровождения достаточно широко представлены в работах Г. Л. Апанасенко, И. В. Бердникова,

Е. Н. Ермаковой, Е. М. Исайкиной, В. О. Морозова, Л. Г. Татарниковой, И. Г. Саловой, П. Л. Симкиной, Е. О. Школы и др. В научной литературе можно встретить различные определения термина «валеологическое сопровождение».

Так, исследуя данный феномен, Е. О. Школа дает ему следующее определение: «под валеологическим сопровождением образовательного процесса понимается система взаимодействия субъектов образовательного процесса по формированию, сохранению и укреплению здоровья школьников, учителей» [10].

Анализ ряда работ позволяет сделать вывод о том, что валеологическое сопровождение играет важную роль в профессиональном образовании студенчества.

Е. А. Кузнецова считает, что, если валеологическое сопровождение осуществлять в рамках индивидуального образовательного маршрута студента, то оно станет «основополагающим для сохранения, развития и укрепления индивидуального здоровья обучающихся и обеспечит готовность к трудовой профессиональной деятельности (ответственность, готовность действовать в экстремальных ситуациях, толерантность, умение принимать адекватные для релевантных условий решения) уже в процессе обучения» [5].

На ведущую роль самого человека в ходе сопровождения указывает Е. И. Казакова, определяя сопровождение как «помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам, а в качестве его основного принципа выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта» [4].

Обобщение различных точек зрения, раскрывающих сущность валеологического сопровождения, позволило нам сделать вывод, что оно должно быть направлено на освоение студентами системы знаний о здоровье и его составляющих, о здоровом образе жизни и здоровьесберегающих технологиях (когнитивный компонент).

Другим важным направлением валеологического сопровождения является деятельность, цель которой заключается в изменении



отношения студентов к своему здоровью, признание его высшей ценностью жизни человека, развитие стойкой мотивации, направленной на «формирование здоровьесберегающей позиции обучающихся» [9] (мотивационно-ценностный компонент).

Валеологическое сопровождение призвано также обеспечить готовность личности к сохранению, укреплению и развитию психического, физического и социального здоровья, приобретение умений и навыков в использовании здоровьесберегающих технологий для сохранения и укрепления своего здоровья (поведенческий компонент).

Многогранность содержания валеологического сопровождения, а также особенность контингента (иностранцы студенты) требуют перестройки образовательного процесса на основе следующих принципов.

Принцип гуманизации. Этот принцип предполагает признание ценности и уникальности каждой личности, предоставление ей свободы выбора, создание условий для самореализации. В отношении иностранных студентов данный принцип предусматривает создание на занятиях благоприятного психологического климата, атмосферы взаимопомощи и поддержки. Следование данному принципу предполагает выстраивание взаимоотношений с иностранными студентами на основе сотрудничества, что обуславливает им комфортное самочувствие в процессе обучения.

Принцип индивидуализации, предполагающий организацию образовательного процесса с учетом интересов, потребностей, индивидуальных особенностей иностранных студентов, отказ от массовых форм обучения, переход на индивидуальную образовательную траекторию. Согласно данному принципу, каждый преподаватель, ведущий занятия с иностранными студентами, должен в полном объеме владеть информацией о каждом студенте. Информацию, полученную в результате изучения контингента обучающихся, предоставляет психологический центр. Индивидуализация обеспечивает безболезненное

включение каждого иностранного студента в образовательный процесс, помощь, поддержку и максимальное развитие его личности.

Принцип субъектности ориентирует на организацию осознанной самостоятельной деятельности, ведущей к личностным преобразованиям внешнего и внутреннего плана. Эффективность валеологического сопровождения напрямую зависит от внутренней установки, ответственности, которую несет сам участник сопровождения за свое здоровье. «Субъект – это целеустремленное, рефлексивное, свободное, развивающееся существо» [8].

Поскольку субъектность как свойство личности проявляется в активной деятельности и ее осознанной саморегуляции, организаторам валеологического сопровождения есть необходимость включать иностранных студентов в активную здоровьесберегающую деятельность.

Принцип единства действий всех структурных подразделений вуза, направленных на здоровьесбережение (кафедры, центр психологической поддержки, отдел мониторинга, управление по воспитательной работе, отдел по работе с иностранными студентами, студенческая поликлиника, служба общественного питания и др.). Функция координации действий всех структурных подразделений вуза по здоровьесбережению иностранных студентов вменяется отделу по работе с иностранными студентами.

Принцип здоровьесберегающей среды. Валеологическое сопровождение будет эффективным, если оно осуществляется в условиях здоровьесберегающей образовательной среды, включающей пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты. Можно отметить, что возможности каждого из компонентов образовательной среды безграничны, важно, чтобы они выполняли здоровьесберегающие функции и по возможности удовлетворяли потребности субъектов образовательного процесса.

Так, пространственно-предметный компонент нацелен на создание комфортных усло-



вий пребывания иностранных студентов в вузе (аутентичность среды, наличие комфортных функциональных зон, наличие предметов, оборудования, облегчающих процесс обучения и т. д.).

Социальный компонент может обеспечить социальную поддержку иностранных студентов, включение их в здоровьесберегающие мероприятия вуза.

Возможности психодидактического компонента среды связаны с содержанием образования, использованием здоровьесберегающих педагогических технологий в процессе занятий.

Создание здоровьесберегающей среды медицинского вуза – одно из условий достижения целей по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, что, в конечном итоге, положительно влияет на качество медицинского образования иностранных студентов.

В ходе организации валеологического сопровождения иностранных студентов преподаватели кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета использовали тренинговые мероприятия, направленные на формирование ценностного отношения к своему здоровью. Для реализации этой цели необходимо было доказать студентам, что забота о себе возможна только посредством изменения ценностного отношения к себе. Тренинг «Я лучшее, что у меня есть» был направлен на анализ жизненных ценностей и обращение студентов к себе, к своему здоровью, к своей психике. Цель тренинга – изучить виды, механизмы формирования самооценки; научить способам формирования адекватной, стабильной самооценки. На основе убедительных примеров, подкрепленных изображениями и видео, педагог наглядно демонстрировал разницу между адекватной и неадекватной самооценкой, результатом деятельности представителей указанных видов самооценки. В ходе тренинга студенты узнали факторы возникновения самооценки и методы ее коррекции. На занятиях они с помощью определенных упражнений смогли понять свои сильные

и слабые стороны, а также определить направление работы над собой по оптимизации отношения к своему здоровью и физическим и психическим возможностям.

Тренинг повышения самооценки «Время для себя» был также внедрен преподавателями кафедры педагогики и психологии в ходе валеологического сопровождения студентов-иностранцев. Основной целью тренинга стало формирование убеждений, направленных на самореализацию обучающихся, понимание связи самореализации с самооценкой. Студент должен был освоить приемы самодиагностики, умение вступать в контакт с самим собой, сформировать позитивное восприятие себя. Структура тренинга включала в себя, во-первых, самодиагностику своих потребностей и ценностно-волевого отношения к себе, во-вторых, развитие готовности работать над собой и, в-третьих, формирование или изменение жизненных установок на трудном этапе жизни иностранных студентов вдали от родины.

Проведение тренингов сопровождалось пояснительными указаниями до выполнения упражнений и подробными обсуждениями после них. Преподаватель вместе с участниками анализировал групповую и персональную работу студентов, принимающих участие в тренингах, резюмировал выводы о степени осознанности полученного опыта. Содержание вопросов, задаваемых педагогом участникам занятий, включало в себя следующие аспекты: анализ чувств реципиентов во время выполнения определенных упражнений; понимание и анализ полученных валеологических знаний и знаний о себе, перенос их в реальную жизнь; непроработанные темы; планы на будущее.

Большое валеологическое значение для студентов имеют умения правильного распределения времени. Для этого студентов на занятиях познакомили с методом матрицы Эйзенхауэра. Это метод тайм-менеджмента, помогающий человеку расставлять приоритеты: выполнять дела первостепенной важности в первую очередь, а второстепенным



делам отводить меньше времени или пропускать их. На этом занятии студенты учились заполнять матрицу, планомерно распределяя свою занятость на день. Далее под наблюдением преподавателей студенты составляли собственный режим дня сообразно своему биологическому ритму, стилю поведения и жизненным ценностям. При этом учитывались также дни отдыха, темп освоения учебного материала и индивидуальная энергозатратность. По истечении нескольких недель соблюдения разработанного режима студентами проводилась коррекция запланированного ранее распорядка дня. Вместе с педагогом обучающиеся обсуждали прерогативы и недочеты составленного ими расписания, а также вносили изменения в план.

В работе с иностранными студентами широко использовались творческие задания, ролевые игры, «Мозговой штурм», рефлексивные технологии, привлечение внешних ресурсов, технология критического мышления (ТКМ), которые не только способствовали адаптации иностранных студентов к обучению в вузе, но и формировали их потребность в сохранении здоровья [6].

В ходе организации исследования были определены критерии эффективности валеологического сопровождения, проявляющиеся в следующих показателях. Когнитивный критерий характеризуется наличием системы знаний иностранных студентов о здоровье, ЗОЖ, здоровьесберегающих технологиях. Мотивационно-ценностный критерий определяет мотивацию на сохранение и укрепление здоровья, ведение здорового образа жизни, отношение к здоровью как ценности. Поведенческий критерий предполагает готовность студентов к сохранению и укреплению своего здоровья, ведение здорового образа жизни, использование в повседневной практике здоровьесберегающих технологий.

Эффективность валеологического сопровождения определялась на основе диагностических исследований, проведенных в начале учебного года и по его окончании. Для определения результатов мотивационно-ценно-

стного компонента использовались методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича, анкета «Выявление сформированности ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни» (Е. В. Жданов), опросник «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни» (С. Дерябо, В. Ясвин).

Эффективность когнитивного компонента определялась с помощью заполнения таблицы «Здоровый образ жизни – это...», ответов на вопросы методики «Опросник эрудированности в вопросах здорового образа жизни (ЗОЖ)», выполнении теста, отражающего наличие у студентов знаний о здоровье. Для изучения поведенческого компонента мы применяли метод наблюдения, опросник «Профиль здорового образа жизни – ПроЗОЖ» (Health Promoting Lifestyle Profile – HPLP, метод субъективной оценки «Мой образ жизни»).

В исследовании приняло участие 52 иностранных студента 1 курса (28 человек женского пола и 24 – мужского), обучающихся по разным специальностям (в частности, представители лечебного и стоматологического факультетов). В ходе начальной диагностики были отмечены достаточно низкие уровни когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов: только 44,2 % исследуемых (23 человека) имели базовые знания о сохранности и укреплении здоровья, в то время как достойное место здоровью в иерархии ценностей и потребностей уделяли всего 15,3 % (8 человек). Исследование поведенческого компонента позволило сделать выводы о том, что оздоровительной активностью занимались только 9,6 % обучающихся (5 человек).

Завершающая диагностика была проведена по окончании учебного года, в течение которого испытуемые участвовали в программе валеологического сопровождения. Результаты оказались следующими: показатель когнитивного компонента вырос с 44,2 % до 92,3 %. Опрос студентов продемонстрировал наличие знаний по ведению здорового образа жизни. Также у большинства респондентов изменилось отношение к своему здоровью: 86,5 % иностранных обучающихся ставили здоровье на первое место в иерархии ценно-



стей. Результативность поведенческого компонента оказалась несколько ниже: только 80,7% испытуемых (42 человека) смогли внедрить оздоровительную активность в свою жизнь, а также поменять стиль жизни и перераспределить жизненные приоритеты, поставив на первое место заботу о здоровье.

Выводы. Обобщив научные данные по исследованию валеологического сопровождения иностранных студентов в образовательном процессе медицинского вуза, мы определили сущность и содержание валеологического сопровождения, выявили и охарактеризовали принципы, описали использование здоровьесберегающих технологий, способствующих эффективности валеологического сопровождения иностранных студентов в образовательном процессе.

В ходе исследования были определены критерии и показатели эффективности валеологического сопровождения. Такими показателями стали критерии, определяющие его содержание: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий. Эффективность валеологического сопровождения выразилась в изменении у респондентов отношения к своему здоровью, принятии его как ценности, наличии необходимых знаний, умений и навыков здоровьесбережения, ведении здорового образа жизни, использовании здоровьесберегающих технологий для сохранения и укрепления своего здоровья.

АННОТАЦИЯ

Актуальной проблемой, требующей современного решения, является здоровьесбережение иностранных студентов, обучающихся в Российских вузах. Авторами описан опыт организации валеологического сопровождения иностранных студентов в образовательном процессе медицинского вуза, приведены примеры использования ряда современных здоровьесберегающих технологий. Результаты проведенного эмпирического исследования доказывают эффективность валеологического сопровождения, обеспечивающего укрепление и сохранение здоровья обучающихся.

Ключевые слова: образовательный процесс, иностранные студенты, валеологическое сопровождение, принципы, критерии эффективности валеологического сопровождения, здоровьесберегающие технологии.

SUMMARY

An urgent problem that requires a modern solution is the health preservation of foreign students studying at Russian universities. The authors describe the experience of organizing valedological support for foreign students in the educational process of a medical university, give examples of the use of a number of modern health-saving technologies. The results of the empirical study prove the effectiveness of valedological support, which ensures the strengthening and preservation of the health of students.

Key words: educational process, foreign students, valedological support, principles, criteria for the effectiveness of valedological support, health-saving technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айбазова М. Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1 (34). С. 117–121.
2. Брехман И. И. Валеология наука о здоровье. М.: Физкультура и спорт, 1990. 206 с.
3. Жарова А. В. Формирование здоровья студентов вузов: монография. Красноярск: СибГТУ, 2006. 108 с.
4. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы). СПб., 1998. 100 с.
5. Кузнецова Е. А. Валеологическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута студента как условие профессиональной подготовки в медицинском колледже: автореф. дисс...канд. пед наук. СПб., 2012. 200 с.
6. Миляева Л. М. Интерактивные технологии как средство адаптации иностранных студентов к обучению в вузе // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем: матер. Междунаро. науч.-практ.



конф., посвящ. памяти В. А. Пятина (16 июня 2017 г.). Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2017. С. 23–27.

7. Михайлова С. В., Садретдинова И., Федосеева Я. Здоровье студентов – социальная ценность государства [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 4. Ч. 5. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/04/52244>.

8. Проблемы субъекта в постнеклассической науке / под ред. В. И. Аршинова, В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2007. 176 с.

9. Фетисов А. С., Бирюкова Н. В. Формирование здоровьесбережения у учащихся в предуниверситетской среде: определение факторов риска в распределении бюджетного времени // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 4. С. 47–52.

10. Школа Е. О. Валеологическое сопровождение образовательного процесса как условие реализации разноуровневых программ в современной школе: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 225 с.



**И. Б. Игнатова, А. И. Кузькина,
О. И. Акифи**

УДК 37.013.46

ЦЕННОСТЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Введение. Создание подготовительных факультетов для иностранных граждан было обусловлено необходимостью экспорта рос-

сийского образования в разные страны. Для получения высшего образования иностранцы должны были не только выучить русский язык, но и адаптироваться к условиям жизни в России.

Важность подготовительных факультетов в последнее время недооценивается, так как они выведены в разряд дополнительного образования. В то же время именно на подготовительных отделениях лежит огромный груз ответственности за формирование у иностранного гражданина уважительного отношения к России, ее культуре, традициям и истории.

Основная цель довузовского этапа обучения для иностранных граждан – это подготовка прикладных, междисциплинарных и инновационных специалистов с международным мировоззрением и навыками межкультурной коммуникации, знакомых с международной практикой, способных участвовать в международной конкуренции и сотрудничестве, обладающих чувством социальной ответственности и адаптированных к потребностям экономического строительства и социального развития [4, с. 57].

Работа на подготовительных факультетах (ПФИ) разделяется на аудиторную и внеаудиторную, и если с аудиторной работой уже все давно понятно, то функции внеаудиторной работы зачастую отводятся исключительно воспитательно-развлекательная роль, что также не в полной мере соответствует действительности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной работы является аргументация ценности и значимости внеаудиторной работы в структуре обучения на ПФИ.

В связи с этим мы ставим перед собой следующие задачи: дать определение внеаудиторной работе и ее специфике именно на ПФИ; описать несколько видов возможной внеаудиторной работы; рассмотреть и доказать функциональную значимость интегрирования внеаудиторной работы в основной образовательный процесс.

Встречаются следующие определения внеаудиторной работы: «совокупность внеаудиторных работ учащихся в аудитории и вне ее, в контакте с педагогом и в его отсутствии»



[1, с. 117]. Исследователь В. В. Мишечкина называет внеаудиторную работу «сопутствующей формой обучения и воспитания» [6, с. 261]. Также следует учесть замечание о содержательности внеаудиторной работы в области РКИ: «сочетает в себе учебный, национальный и развлекательный компоненты» [7, с. 710].

Учитывая профессиональный опыт и изученные теоретические труды, формулируем следующее определение внеаудиторной работы на ПФИ: внеаудиторная работа – это тот вид работы, который проводится после аудиторных занятий под контролем и руководством преподавателя и куратора, сочетает образовательные, воспитательные, адаптационные элементы, реализуется в различных формах и является необходимой частью формирования вторичной языковой личности и адаптированной для жизни в чуждой социокультурной среде личности.

Таким образом, в данном определении мы учитываем ряд важнейших функций, которые должны быть реализованы во внеаудиторной работе. Мы отвергаем одно из мнений, что это та работа, которая может проводиться без участия педагога, вопрос в том активное или пассивное участие будет принимать в любом из видов работ педагог. В идеале со временем педагог переходит в позицию наблюдателя, однако никогда не самоустраивается от процесса организации внеаудиторной работы.

Также мы утверждаем, что любая внеаудиторная работа должна быть неразрывно связана с аудиторными занятиями, только при соблюдении этих условий можно говорить о возможности достижения хороших результатов.

Предлагаем к рассмотрению несколько типов внеаудиторной работы и их место в структуре образовательного процесса. Мы говорим о нескольких, потому что видов внеаудиторной работы очень много, и их типы во многом зависят от ряда условий, в которые входят и особенность университета, и фантазия преподавателя, и политика руководства факультета.

Изложение основного материала. Мы рассматриваем виды внеаудиторной работы с учетом, что эта работа организована ведущим преподавателем.

В некоторых вузах применяется система тьюторства, когда внеаудиторная работа возложена на привлекаемых тьюторов, которые не преподают на подготовительных факультетах, а занимаются внеаудиторной работой. На наш взгляд, это не очень продуктивно (именно в вопросе ПФИ), поскольку для достижения конечной цели (формирование вторичной языковой личности) необходимо прямое включение преподавателя. Как минимум важно знать новую лексику, изучаемую на уроках, план занятий и их содержание. Внеаудиторная работа должна быть неразрывно связана с учебным процессом.

В данной работе мы рассмотрим следующие обязательные (на наш взгляд) виды внеаудиторной работы: театральная студия, квидзы, творческие вечера, олимпиады, творческие мастерские.

Начнем с театральной студии. Это тот тип внеаудиторной работы, который действует весь год, носит регулярный характер и начинает работу со слушателями с уровня владения языком А1.

В игровой форме театральная студия позволяет вводить российские ценности, особенно фольклорных традиций и менталитета русских людей. Так как большинство постановок адаптированные, или составлены по авторским сценариям (в зависимости от конкретной цели), предполагается не только отработка выученной на уроке лексики, но и введение коннотативной лексики, знаний. Театральная студия также подразумевает работу с произношением и по снятию коммуникативных барьеров.

Если работа театральной студии выстроена верно, с учетом всех аспектов и предполагает участие слушателей разной степени раскрепощенности, то к концу учебного года можно получить красивую театральную постановку, дружный коллектив и чистую речь иностранцев, освоивших некоторые коммуникационные особенности для функционирования в российском обществе. «Репетиция и постановка спектаклей способствуют непринужденному общению студентов, моделированию новых ситуационного общения» [3, с. 27].



Проведение викторин (квизов) также является очень продуктивным видом внеаудиторной работы. Если с работой театральной студии иногда могут возникать проблемы в соединении учебного и внеаудиторного материала, то с квизами все понятно: они могут быть своеобразной точкой контроля по любому из предметов. В аспекте изучения русского языка викторина может быть по определенной теме (например, русская культура, глаголы движения, праздники России и т. п.), по комплексу тем.

Как показывает практика, викторины очень хорошо воспринимаются иностранными слушателями. Являясь активным отдыхом, такая форма работы очень продуктивна в образовании. Следует отметить и воспитательную функцию квиза, так как подготовка к любой викторине подразумевает командную работу и активное взаимодействие с преподавателем.

Например, можно провести викторину по результатам экскурсии по городу, в котором обучаются иностранные граждане. Для этого требуется продуманное речевое сопровождение экскурсии, обозначение вопросов на самой экскурсии, привлечение внимания к достопримечательностям, фотографии, которые потом могут быть использованы в заданиях.

Для поддержания интереса рекомендуется сочетать не только текстовые, но и видеозадания.

В случае, если экскурсия была далеко, на обратном пути в автобусе можно провести викторину.

Таким образом, любая викторина тесно связана с обучением. Любая экскурсия должна быть предварена подготовительной работой, а потом стать материалом для викторины. Некоторые исследователи отмечают, что квизы могут быть не только проверкой изученного, но и при правильном построении именно в такой форме можно изучать новый материал [5, с. 15].

Еще одной формой внеаудиторной работы является проведение творческих вечеров. Данная работа также предполагает длительную подготовку и подразумевает активное участие кураторов, так как только кураторы на уроках

(например, при изучении лексической темы «Свободное время и хобби») могут составить список увлечений и талантов студентов. После этого можно сформировать группы интересов и составить календарный план проведения творческих вечеров по разным интересам.

Известно, что при организации любого образовательного процесса необходима мотивация. Традиционно выделяют следующие виды мотивации: мотивация успеха, целевая мотивация и эстетическая мотивация [8, с. 40]. Проведение внеаудиторной работы в виде творческих вечеров активизирует все три типа мотивации, поскольку основаны на интересах обучаемых (целевая мотивация), каждый может проявить свой талант (мотивация успеха) и получить удовольствие, наблюдая за участием других (эстетическая мотивация).

Следовательно, вводя такой вид внеаудиторной работы, мы многократно усиливаем результат обучения на ПФИ, вызываем теплые чувства к образованию в вузах РФ.

Олимпиады как вид внеаудиторной работы также имеют множество видов. Олимпиада всегда представляет собой соревновательный элемент по имеющимся знаниям. Наиболее продуктивны олимпиады, если они проходят в межвузовском формате. Это позволяет иностранным слушателям в полной мере увидеть разнообразие педагогических форм и методик преподавания.

Интересный вид внеаудиторной работы – это творческие мастерские. Наблюдения показывают, что данный тип работы зачастую игнорируется в структуре ПФИ.

Иногда театральную студию рассматривают как вид творческой мастерской, однако в предложенной нами реализации это не совсем так, поскольку театральная студия функционирует весь год с нарастающей сложностью и целым комплексом видов деятельности (театральных жанров), в то время как творческие мастерские предполагают подключение и актуализацию разных видов творческой деятельности.

Творческие мастерские могут быть тематическими (подготовка к какому-либо празднику) и с подключением современных технологий.



Не следует делать стенгазеты, на которые уже никто не обращает внимания, лучше создать видеоролик для канала, или мем на заданную тему. При этом мы не отрицаем и традиционных видов работы: создание открытки, роспись матрешки, формирование сборника творческих работ.

Выводы. Таким образом, рассмотрев виды внеаудиторной работы и сформулировав определение, мы подходим к решению последней поставленной нами задачи: доказать функциональную значимость интегрирования внеаудиторной работы в образовательный процесс ПФИ.

Внеаудиторная работа не только формирует благоприятную межкультурную коммуникационную среду на русском языке, но и активизирует познавательные способности, повышает мотивацию к дальнейшему и более глубокому изучению русской культуры, традиций и истории.

В случае, если внеаудиторная работа проводится обособленно от образовательного процесса, мы достигнем гораздо меньшего эффекта, так как слушатели, мотивированные к изучению языка, могут отказываться в участии во внеаудиторной работе, если не будут видеть практической значимости данного времяпрепровождения. Если же слушатели заметят взаимосвязь, поймут, что, приходя на различные мероприятия, они не просто проводят свободное время, а в игровой форме совершенствуют знания, полученные на уроке, то мотивация усилится, формирование вторичной языковой личности будет успешным.

В связи с этим предлагается не просто составление совместного плана внеаудиторной и аудиторной работы, привлечение к созданию внеаудиторных мероприятий всех преподавателей факультета, создание единой лексической базы, регулярность проведения внеаудиторных занятий.

АННОТАЦИЯ

В данной статье анализируется роль внеаудиторной работы на подготовительном факультете для иностранных граждан. Подчеркивается необходимость данной работы для эф-

фективного процесса адаптации иностранного контингента. В работе разбираются варианты и способы проведения внеаудиторных мероприятий, анализируются плюсы и минусы данного вида деятельности.

В статье подчеркивается необходимость индивидуального подхода при разработке и проведении внеаудиторной работы в связи с особенностями выбранного контингента. Адаптация к новым реалиям может быть непростым и зачастую длительным процессом, вследствие чего преподаватели всегда должны быть в поиске новых методов и способов, расширяющих возможности внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: подготовительный факультет для иностранных граждан, внеаудиторная деятельность, адаптация иностранных учащихся, довузовский этап, мероприятия, взаимодействие.

SUMMARY

This article analyzes the role of extracurricular work at the preparatory faculty for foreign citizens. The necessity of this work for the effective adaptation process of the foreign contingent is emphasized. The paper examines the options and methods of conducting extracurricular activities, analyzes the pros and cons of this type of activity.

The article emphasizes the need for an individual approach in the development and conduct of extracurricular work, due to the characteristics of the selected contingent. Adaptation to new realities can be a difficult and often lengthy process, as a result of which teachers should always be in search of new methods and methods that expand the possibilities of extracurricular activities.

Key words: preparatory faculty for foreign citizens, extracurricular activities, adaptation of foreign students, pre-university stage, events, interaction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абубакаров Ш. М. Теоретическое обоснование исследования проблемы подготовки студентов к внеаудиторной работе // Культура и искусство севера: взгляд молодых: II Всеросс. науч.-практ. конф. студ. и аспирант.: сб. докладов. Сыктывкар, 2023. С. 116–119.



2. Антонидина К. О. Обоснование регионально ориентированной коммуникативной компетенции в обучении иностранных учащихся подготовительного отделения в вузе // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 94. С. 57–62.

3. Аркатова О. Г. Театрально-педагогические технологии как средство социокультурной адаптации иностранных студентов // Запад и Восток в диалоге культур: сб. матер. X международ. науч.-практ. конф. Липецк, 2021. С. 25–29.

4. Ван Ш. Исторический обзор и перспективы обучения русскому языку в Китае // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4 (64). С. 53–59.

5. Груздова О. Г. Применение квиз-технологии в образовании // Вестник Пензенского государственного университета. № 3 (39). 2022. С. 13–19.

6. Мишечкина В. В. Особенности организации аудиторной и внеаудиторной воспитательной работы (на примере подготовительного отделения) // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории: матер. V Международ. науч.-практ. конф. Орел, 2023. С. 260–265.

7. Ступень А. А. Внеаудиторная работа при обучении русскому языку как иностранному на этапе доуниверситетской подготовки (зимние Праздники на ФДОИГ БГУ) // Мова і література ў XXI стагоддзі: актуальныя аспекты даследавання: Матэр. VII Рэспублік. навук.-практ. канф. маладых вучоных. Мінск, 2023. С. 709–713.

8. Скурко Е. М. Культурологический аспект обучения иностранным языкам как основа повышения мотивации обучающихся // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация. 2015. № 2. С. 40–43.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





Л. В. Занина, Л. А. Гутерман

УДК 378.172: 378.178

ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ ЗДОРОВЬЯ

Введение. В современных социально-культурных и социально-экономических условиях в образовательной среде происходят стремительные преобразования, связанные с высокой динамичностью (порой стремительностью) изменений, требующих от обучающихся такого же стремительного освоения (порой – восстановления) социального опыта. В условиях изменяющихся социокультурной, политической, образовательной сфер жизни общества, в первую очередь, происходит трансформация системы ценностей и личностно-значимых моделей поведения обучающихся, тесно связанных с массивной (порой бессистемной) информированностью и пр. Эти преобразования, с одной стороны, расширяют поле возможностей для самореализации и развития личности молодого человека, а с другой – стимулируют рост тревожных тенденций, снижение уровня социокультурной адаптации молодежи, неустроенность, агрессивность, склонность к экстремизму, риску и пр. Приведенные тенденции, имеющие как объективный, так и субъективный характер, порождают дополнительные противоречия и сложности в реализации законодательно определенного положения о равенности прав всех обучающихся, включая обучающихся с проблемами в развитии и инвалидностью, чьи права в реальности довольно часто ущемляются, если речь идет о получении профессионального образования и социализации обучающихся с проблемами здоровья и инвалидностью [10, с. 46]. Преодоление приведенных сложностей предполагает рассмотрение

дополнительной восстановительной функции в деятельности образовательной организации, и в частности – инклюзивного университета как его подсистемы.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является обоснование восстановительной функции инклюзивного университета в современной социо-культурной ситуации в образовании.

Зарубежные исследователи феномена самооценки обучающихся определяют социальную среду как враждебную по отношению к обучающемуся [5, с. 99]. Российские исследователи инклюзивного образования отмечают, что сформировавшаяся в обществе социальная среда в недостаточной степени способствует успешности обучающихся с проблемами здоровья и инвалидностью – многие из них сталкиваются с дискриминацией, и в результате, чувствуя себя ненужными и отверженными, стремятся отдалиться от общества. По мнению О. В. Мартынова, Я. Козлова и др., решение данной проблемы основывается на изменении мировоззрения в обществе, направленного на принятие людей с проблемами здоровья, их успешную интеграцию в современное общество [7, с. 93]. В этой ситуации особого внимания заслуживает проблема сохранения и поддержания социальной устойчивости всех субъектов образовательного процесса вуза, поскольку социальная устойчивость, с одной стороны, характеризует общественную позицию личности, проявляющуюся в виде отношений к другим людям, коллективу, продуктам деятельности и общения, окружающей среде, самому себе, с другой – уровень активности личности, ее способность к саморегуляции (чем устойчивее личность, тем выше ее активность), с третьей стороны, моделирует систему принципов жизнедеятельности человека и степень его творческого отношения к окружающему миру (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон и др.). Социальная устойчивость при этом рассматривается в виде иерархической системы, основывающейся на формировании нравственной образованности молодых людей (включая нравственное и социальное здоровье), что в условиях суверенного государства предполагает об-



ращение (возвращение, восстановление) к национальным культурным ценностям. В сложившейся ситуации значимым является обращение к культурологическому подходу как методологической основе в решении любых проблем, включая реабилитацию лиц с инвалидностью.

Изложение основного материала статьи.

В современной социально-культурной ситуации, связанной с сохранением национального суверенитета российского государства на основе реализации ключевых ценностей, восстановительный подход в социально-педагогической реабилитации лиц с проблемами здоровья и инвалидов может быть определен как методологическая основа успешности модели инклюзивного университета. В этом случае следует рассматривать расширяющиеся функции данного подхода.

Социально-педагогическая реабилитация обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного университета рассматривается как пространство их включения в социально активную деятельность, социальную адаптацию, создание профессиональной базы социального успеха, формирования социальной и гражданской позиции, обретение устойчивого социального статуса. Данный подход предполагает изучение и интеграцию ресурсных возможностей социокультурной среды вуза и подчеркнем, что значение понятия «реабилитация» имеет множество трактовок: в юридической, психологической, педагогической, медицинской, социальной и других сферах, а изначальная сущность реабилитации – возвращение, восстановление (от лат. *re* – «возвращение», *habilis* – «способность»). Следовательно, восстановительная функция в деятельности инклюзивного университета в процессе профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья предполагает восстановление нарушенных функций и развитие новых функций на основе актуализации имеющегося потенциала [9].

Особенность восстановительного подхода в деятельности инклюзивного университета в современной социально-культурной ситуации определяется расширением категории студен-

тов с проблемами здоровья и включение в эту категорию студентов и абитуриентов – участников военных действий, что расширяет смысловое поле социально-педагогической реабилитации, актуализируя значимость и направления реализации восстановительного подхода. Эта категория студентов имеет особые характеристики мотивации к обучению [2] и требует пристального изучения и моделирования технологий психолого-педагогического сопровождения восстановления и коррекции их особых образовательных потребностей. Диапазон психолого-педагогических особенностей и мировоззренческих позиций абитуриентов участников специальной военной операции весьма широк и порождает дополнительные сложности, актуализирующие значимость восстановительной педагогики в моделировании образовательной деятельности высшей школы: часть из студентов не имели возможности окончить обучение в общеобразовательной школе; часть студентов после демобилизации завершают обучение в высшей школе по ранее выбранной или иной специальности (профилю). Сложности реабилитации этой категории студентов зависят от того, в какой степени ими осмыслен жизненный опыт: мотивированы ли студенты к социальной активности, к самореализации в жизни вуза и широкой социальной сфере; или переживают стресс, выходом из которого является поступление в вуз; готовы ли к самостоятельному преодолению трудностей или в их восприятии мира преобладают эмоциональные реакции, отражающие симптоматику посттравматического стресса и пр.

Таким образом, возникает необходимость в актуализации принципов, определяющих успешность восстановительного подхода в образовательном пространстве инклюзивного вуза:

– сопровождение как партнерство, реализация которого предполагает создание обстановки доверия в процессе взаимодействия;

– целостности/комплексности влияния каждого педагогического взаимодействия с обучающимся на все аспекты его жизнедеятельность, обеспечивающее становление его самооценки. Речь идет о моделировании различ-



ных сред, которые в совокупности включены в единое культурно-образовательное пространство жизнедеятельности обучающегося;

– оптимизации и системности методов и приемов педагогического взаимодействия, способствующих формированию личностной позиции обучающихся на основе изучения их образовательных потребностей. При этом следует учитывать препятствия социального свойства: распространенные стереотипы и предрассудки (в частности, неготовность преподавателей, здоровых сверстников и родителей студентов с проблемами здоровья принять рассматриваемую форму образования [4, с. 181]). В процессе моделирования условий формирования социальной успешности студентов – участников боевых действий, исключается снижение уровня требовательности при оценке их компетенций, учитываются особенности их потребностей на основе «4П» (А. Г. Караяни): быть понятым («зачем я воевал?») – мотивы участия), быть признанным («как я воевал?» – как участник важного события, лично честно выполнивший свой долг), быть принятым («кем я вернулся?») – в качестве признанного и авторитетного социального субъекта – как воина Отечества, ветерана войны), быть поддержанным («как относится общество ко мне?» – как к ценности, как к приоритетному объекту социальной заботы, медицинской и психологической помощи)» [6].

– превенции рисков и угроз нравственной устойчивости личности обучающегося с проблемами здоровья и инвалидов. Принцип учитывает феномен «выученной беспомощности», проявляющейся в результате того, что часть студентов с ограничениями по здоровью школьный период обучения могли проводить в условиях эксклюзии (на домашнем обучении или в специальных интернатах), что усиливает риски социальной устойчивости, поскольку такие студенты, не справившись с проблемами адаптации в вузе, прерывают обучение и покидают вуз, не завершив полный курс профессиональной подготовки;

– ориентированности моделируемого содержания и методов педагогического взаимодействия с обучающимся на ценности российского общества;

– партисипативности. Реализация данного принципа предполагает расширение пространства взаимодействия субъектов образования, способствующее повышению личностной ориентированности образовательного процесса, формированию личностных качеств участников взаимодействия, обеспечивающих качество продуктивной образовательной деятельности.

В ряде исследований (Г. П. Геранюшкина, О. Э. Афраймович и др.) приводятся признаки нарушенной адаптации студентов с проблемами здоровья и инвалидов к социальному окружению и к себе: наличие неразрешенных внутренних конфликтов; представление о непреодолимости препятствий, отказ от поиска; отсутствие стремлений к активной деятельности; низкая самооценка, отсутствие интереса к себе, страх неудачи; стереотипное, непродуктивное поведение в условиях неопределенности; ригидность сценариев приспособления к жизненной ситуации и др. [3, с. 20]. Приведенные характеристики нарушения социальной адаптации студентов с проблемами здоровья и участников боевых действий определяет понятие «выученная беспомощность», актуализируя в процессе деятельности инклюзивного университета аспект восстановления, предполагающий активизацию и совершенствование воспитательной функции всей образовательной организации, обеспечивая условия формирования ценностных оснований гражданской позиции всех студентов, включая обучающихся с ограничениями по здоровью и участников боевых действий, включая формирование чувств достоинства, служения Отечеству, готовность к созидательному труду, взаимопомощь и взаимоуважение в студенческом сообществе.

Нами был проведен опрос 200 студентов Южного федерального университета, в ходе которого определились направления работы с университетским студенческим сообществом, обеспечивающие успешность восстановительной функции инклюзивного университета. Были получены результаты, позволяющие говорить, о том, что большинство обучающихся (83 %) позитивно относятся к однокурсникам с проблемами здоровья и инвалидам, участни-



кам боевых действий, испытывая к ним сочувствие (68 %) и ответственность за их успешность (32 %). Половина опрошенных (51 %) видят смысл поддержки студентов с проблемами здоровья в оказании помощи в процессе обучения, мнения второй половины опрошенных разделились: 17 % обучающихся готовы оказывать помощь в перерывах между занятиями, 24 % обучающихся стремятся использовать любые средства и возможности быть полезным обучающимся с проблемами здоровья и инвалидам. Для успешности этой деятельности большинство студентов считают, что им не хватает психолого-педагогических знаний (40 %), и специальных (нозологических) знаний (30 %); для трети студентов важны этические нормы взаимодействия. Таким образом, можно предположить, что в целом в вузе существует образовательная среда, позитивно настроенная на поддержку обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов, участников боевых действий, обеспечивающая их успешную социализацию. Функционирование инклюзивного университета создает дополнительную возможность обучающимся проявить гуманную позицию в отношении к однокурсникам с проблемами здоровья и инвалидам, участникам боевых действий, возрождая тем самым национальные культурные ценности: достоинство, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, взаимопомощь и взаимоважение, справедливость и т. д.

Успешность реализации восстановительной функции инклюзивного университета достигается при условии формирования социально-педагогической компетентности студенчества и профессорско-преподавательского состава вуза. К сожалению, данная проблема изучена недостаточно, но если обратиться к исследованию И. В. Тихоновой, Н. С. Шиповой, Т. Н. Адесовой, Е. А. Ивановой, анализирующих сложности, с которыми сталкиваются педагоги в работе в обучающимися с ограничениями по здоровью, выделяют следующие: ошибки и затруднения в процессе обучения; осуществление индивидуального подхода; организация научно-методического и учебно-методического сопровождения практики и др. [11].

Для преодоления приведенных рисков и затруднений в сопровождении обучающихся с проблемами здоровья и инвалидов, реализации восстановительной функции инклюзивного университета могут быть решены следующие проблемы внутри вузовской системы:

- работа со студенческим и профессорско-преподавательским коллективом по формированию атмосферы доброжелательности и поддержки по отношению к студентам с проблемами здоровья и инвалидов, участников боевых действий;

- организация подготовительных отделений (курсов, проектных смен, консультативных вебинаров, коворкингов и пр.), обеспечивающих возможность для демобилизованных студентов – участников боевых действий актуализировать имеющиеся знания, необходимые для успешного обучения по выбранному направлению и мотивирующие молодых людей к обучению (продолжению обучения), преодолению трудностей в освоении специальности [7; 12];

- обеспечение методической подготовки преподавателей, осуществляющих профессиональное взаимодействие со студентами – участниками военных действий, необходимыми компетенциями в области социально-психологической и дидактической адаптации и преодоления трудностей в их ресоциализации и реабилитации.

Выводы. Исследование сущности, содержания, технологий и критериев эффективности восстановительной функции инклюзивного вуза в социально-педагогической реабилитации студентов – участников военных действий и студентов с проблемами здоровья является одним из исследовательских направлений в деятельности Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Южного федерального университета.

В современной социально-культурной ситуации, актуализирующей значимость сохранения и возрождения национальных российских культурных ценностей, в условиях расширяющегося контингента студентов с проблемами



здоровья, с приходом участников боевых действий, функции инклюзивного университета расширяются. В частности, изменяется смысл восстановительной функции, реализация которой предполагает востребованность восстановления духовных ценностей всего профессорско-преподавательского коллектива вуза на основе восстановления значимости педагогической культуры общества и вузовского сообщества, поскольку педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры, в ней запечатлены духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности [1, с. 101]. В контексте моделирования пространства инклюзивного университета данный подход актуализирует рассмотрение сущности методологии восстановительной педагогической культуры.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается значимость восстановительной функции инклюзивного университета в современной социо-культурной и образовательной ситуации расширения числа студентов, нуждающихся в реабилитации, за счет включения студентов – участников военных действий, а также с ограниченными возможностями здоровья. Определяются принципы восстановительного подхода в реабилитационной образовательной деятельности. В статье на основе проведенного опроса студентов определяются направления воспитательной работы вуза в решении задач восстановления и сохранения национальных российских культурных ценностей.

Ключевые слова: инклюзивный университет, восстановление, потребности, инклюзивное образование, социализация.

SUMMARY

The article examines the importance of the restorative function of an inclusive university in the modern socio-cultural and educational situation of expanding the number of students in need of rehabilitation by including students involved in military operations. The principles of the restorative approach in rehabilitation educational ac-

tivities are defined. The article, based on a survey of students, defines the directions of educational work of the university in solving the problems of restoration and preservation of national Russian cultural values.

Key words: inclusive university, rehabilitation, needs, inclusive education, socialization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.

2. Гайдар М., Листенгартен В. С. Психолого-педагогическое сопровождение студентов и абитуриентов – участников специальной военной операции // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. 2023. № 3. С. 10–17.

3. Геранюшкина Г. П. Афраймович О. Э. Сценарии выученной беспомощности // Психология в экономике и управлении. 2013. № 1. С. 17–22.

4. Гудина Т. В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1. С. 178–182.

5. Глузман А. В. Формирование позитивной самооценки у подростков с инвалидностью: теория и практика // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 96–106.

6. Караяни А. Г. О социально-психологической реадaptации участников боевых действий // Психологическая газета. 2023. 7 июля.

7. Мартынова О. В., Козлова Я. Интернациональное воспитание дошкольников // Защита детства: проблемы, поиски, решения: сб. матер. Всеросс. науч.-практ. конф., приуроч. к Десятилетию детства в России. 2018. С. 368–372.

8. Орлова О. А., Шамардина М. В. Система жизненных ценностей участников боевых действий // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: ментальное здоровье и условия его сохранения:



сб. докладов по матер. VI Междунар. межведомств. науч.-практ. конф. Нижний Новгород: Нац. исслед. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. 2022. С. 174–178.

9. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1965. 139 с.

10. Суховеева Н. Д., Володин Д. Н. К вопросу об инновационных процессах в российской науке и системе образования: основные проблемы и пути их решения. Пятигорск, РИА-КМВ, 2010. 172 с.

11. Тихонова И. В., Шипова Н. С., Адева Т. Н., Иванова Е. А. Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса // Вестник КГУ: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 184–189.

12. Цыбаева Л. А. Социально-психологическая адаптация участников боевых действий // Развитие личности. 2007. № 1. С. 165–171.



**К. М. Белокопытова,
Е. Ю. Шлюбуль, Э. М. Гучетль**

УДК 378.4 / 376.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Введение. Студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) – одна из распространенных нозологических групп, обу-

чающихся в образовательных организациях профессионального образования. Данная категория студентов неоднородна по составу, поэтому имеют место значительные вариации первичных патологий и вторичных нарушений развития организма человека. Учебные трудности студентов с НОДА разнообразны, ведущими из них являются трудности, обусловленные церебральными нарушениями. Студентам с НОДА необходимы поддержка и помощь для освоения саморегуляции в эмоционально-волевом и интеллектуальном аспектах из-за специфики своего развития. Еще больше таким ребятам нужен спокойный и комфортный микроклимат в коллективе, в отношениях с окружающими, в группе, а также возможность участвовать в активной жизни университета.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность исследования обусловлена следующими обстоятельствами. Студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата в процессе обучения в вузе сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям обучения, однако в силу имеющегося недуга они испытывают напряженность, тревожность и неуверенность в себе, что ограничивает их возможности в освоении профессиональных навыков и успешной адаптации в вузе. Как следствие – необходимость организации психолого-педагогической поддержки данной категории обучающихся в условиях образовательной среды вуза, построенной на выявлении и описании как общих, так и специфических трудностей студентов с НОДА. Изучение имеющихся трудностей студентов с НОДА в образовательном процессе и стало целью нашего исследования. На основе полученных результатов предложены рекомендации по организации психолого-педагогической поддержки данной категории обучающихся в условиях образовательной среды вуза.

Изложение основного материала. Получение профессионального образования, в т. ч. высшего, в жизни человека с инвалидностью имеет большое значение, так как является фактором социализации, повышает реабилитац-



онный потенциал. Для того чтобы было выполнено данное условие, необходимо полноценное включение человека в образовательную среду вуза (профессиональные, научные, студенческие сообщества и т. д.). Значимость, или роль образовательной среды рассмотрена в трудах В. А. Ясвина, В. В. Рубцовой, И. М. Улановской, О. В. Ярковой, В. И. Слободчикова, Т. Н. Щербаковой.

Конечно, включение студентов, имеющих инвалидность, в т. ч. лиц, имеющих нарушение опорно-двигательного аппарата, в образовательные учреждения при совместном обучении со «здоровыми» сверстниками является наиболее эффективной стратегией инклюзии. Однако качества и свойства личности студента (внутренние факторы) и особенности образовательного пространства учебного заведения (внешние факторы) обуславливают возникновение различного рода трудностей среди данной категории студентов. Опираясь на исследование О. Г. Кукосяна, В. Т. Лисовского, З. З. Мухина, А. В. Григорьева, Л. Е. Миловидова и др., мы рассматриваем понятие «трудности» как некий изъян или дефицит, с одной стороны, в человеке, а с другой – в окружающем пространстве, в условиях реализации действий.

Как показывают данные мониторинга высшего инклюзивного образования и имеющихся психолого-педагогических исследований, трудности студентов с инвалидностью, в т. ч. с НОДА, носят как объективный характер (академическая неуспеваемость, отсутствие технических средств в вузе, наличие барьеров передвижения и недостаточная материально-техническая оснащенность), так и субъективный характер (переживание состояния неопределенности, неуверенности в собственных силах в начале «новой, неизвестной жизни», которое может быть осложнено необходимостью «жить без родителей» у приезжих студентов и адаптацией к новой образовательной среде и вызванные в связи с этим коммуникативные проблемы, опасения быть не принятыми в группу; наличие противоречивого (нереалистичного) представления о новой социальной позиции

(роли «студент») и будущей профессии (образе профессионала); «выученная беспомощность»; несформированность окончательного выбора своего профессионального пути и недостаточная эмоционально-психологическая подготовленность к профессии.

Все эти представления, сложности и переживания отражают состояние внутреннего мира ощущений студента. Можно констатировать, что обучающийся, который не осознает и не понимает собственные потребности и состояние, и педагог, который не учитывает личностные ориентиры обучающегося, не смогут «найти друг друга» в образовательной среде, у них не будет качественного и продуктивного взаимодействия.

Выявление и описание специфики трудностей студентов с нарушением ОДА осуществлялось в рамках исследования, проводимого на базе ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», в котором приняло участие 50 студентов разных направлений, среди которых 20 студентов с НОДА и 30 студентов, не имеющих нарушений ОДА (нормотипичные). Интерес представляет наличие однотипных трудностей у обеих категорий студентов и трудностей, специфичных для студентов с НОДА. Это даст возможность впоследствии обратить внимание педагогов, администрации факультетов, вуза на разрешение общих трудностей, имеющихся у большинства студентов вообще и специфичных трудностей студентов с НОДА, в частности.

Мотивация является не только ключевым фактором успешного обучения студентов в рамках профессиональной подготовки, но и выступает главной движущей силой в поведении и деятельности человека. Снижение интереса к обучению влияет на качество подготовки и степень овладения навыками, поэтому стимулы и мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов всегда занимают важное место в процессе обучения.

Диагностика по методике «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина) показала следующие результаты. Ответы студентов с НОДА распределились примерно равно. Студенты при обучении ориентированы и на приобрете-



ние профессиональных знаний (34 %), и на овладение профессией (38 %), а есть те, кто обучается ради получения диплома (28 %). В то время как в группе нормотипичных студентов больше половины (59 %) стремятся к овладению профессиональными знаниями и формированию профессионально важных качеств, а формальное усвоение знаний (мотив «получение диплома») выявлено среди 12 % студентов. Получение диплома в обеих группах стоит на последнем месте. Таким образом, преобладание мотивации респондентов по шкалам получения знаний и новой профессии говорит о том, что опрашиваемые адекватно выбрали будущую профессию и удовлетворены данным выбором.

Для более полного анализа мотивов обучения и выбора профессии студентов была проведена индивидуальная беседа, в ходе которой выяснили, что 70 % студентов с НОДА выбрали профессию, потому что у них есть к ней интерес. Интерес в качестве мотива выбора профессии также преобладает и среди нормотипичных студентов (53 %). Также более уверенными в правильности выбора специальности («Считаете ли Вы, что правильно выбрали специальность?») оказались 80 % студентов с НОДА и только 47 % нормотипичных студентов.

Как видно, несмотря на то, что в соответствии с результатами методики Т. И. Ильиной, число студентов с НОДА, нацеленных на получение диплома, преобладает по сравнению с нормотипичными студентами (28 % против 12 %), интерес как мотив выбора специальности и уверенность в правильности выбора специальности значительно выше у студентов с НОДА, что говорит о большей степени их целенаправленности в отношении выбранного профиля образования.

В результате беседы проблемы студентов были проранжированы и распределены по двум группам – общие проблемы (характерны как для студентов с НОДА, так и нормотипичных студентов) и проблемы наиболее характерные для студентов с НОДА.

Как у одной, так и у другой групп студентов были выявлены общие тенденции. Более

всего всех студентов заботят коммуникативные проблемы и проблемы вхождения в новую социальную среду, а также переживание состояния неопределенности и неуверенности в собственных силах в начале «новой, неизвестной жизни».

Среди общих проблем, имеющих высокий ранг, выделяют следующие:

1. Неумение общаться и устанавливать контакты со сверстниками и преподавателями, неконструктивное общение – соперничество, агрессия;

2. Недостаточно развитые способности самопрезентации;

3. Сложность в осознании своей позиции в ситуации взаимодействия;

4. Состояние неуверенности в себе, беспокойства, опасения в процессе всего обучения (в течение семестра).

При этом проблемами взаимоотношений более всего обеспокоены студенты с нарушением ОДА. Менее всего студентов: как нормотипичных, так и с нарушением ОДА, заботят трудности, связанные с учебной деятельностью. Тем не менее, причины учебных проблем студентов с НОДА связаны с восприятием некоторых форм заданий («трудно усваивать лекции» – 35 %), а нормотипичных студентов с нерегулярными занятиями (44 %) и отсутствием интереса к обучению (23 %).

К специфическим проблемам в учебной сфере, в частности, относят:

– сложности во взаимоотношениях с другими субъектами образовательного учреждения (на данные сложности указали 90 % респондентов с НОДА);

– психологический дискомфорт, связанный с неудобствами перехода в другие корпуса, короткими переменами и обеденными перерывами (75 % студентов с НОДА);

– опасения быть не принятым в свою студенческую группу (65 %);

– вытеснение из общественно-университетской активной жизни (50 %).

С целью выявления статистически значимых различий, нами был произведен расчет U-критерия Манна-Уитни для несвязанных выборок. Полученные эмпирические значения



по шкалам методики «Изучения мотивации обучения в вузе» продемонстрировали статистически значимые связи между группами нормотипичных студентов и студентов с НОДА, так как $U_{эмп} < U_{крит}$, следовательно, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы на уровне $p < 0,01$.

Обратимся к полученным результатам по методике «Уровень субъективного контроля (УСК)» (Дж. Роттер). В целом психологический портрет нормотипичных студентов в отношении экстернальности/интернальности предполагает наличие устойчивой склонности полагаться на внешние факторы и рассматривать их в качестве причины собственных удач и неудач, нежели ощущать влияние собственных действий на те или иные обстоятельства и в соответствии с этим принимать на себя ответственность за них, т. е. доминирует внешний локус контроля. В наибольшей степени данная тенденция прослеживается по шкалам в отношении здоровья и болезни, а также – в области неудач, достижений и межличностных отношений. Наименьшее значение внешним обстоятельствам испытываемые в группе нормотипичных студентов приписывают в области производственных отношений, охватывающей трудовую деятельность, карьеру и взаимоотношения с одноклассниками. В ходе проведенного качественного анализа диагностических показателей была выявлена особенность связи локус контроля с направлением профессиональной подготовки. Так, студенты, обучающиеся по направлению «Педагогика и управление», чаще демонстрируют внутренний локус контроля, чем студенты, обучающиеся по направлению «Юриспруденция». Данные описательной статистики подтверждают вывод о том, что внешний локус контроля в группе нормотипичных студентов в большей степени выражен в отношении здоровья и болезни, а также в области неудач и межличностных взаимоотношений. Можем предположить, что для данной категории студентов наиболее важны профессиональная реализация, достижения в области карьеры и других сферах жизни, а также поддержание гармонии и благополучия в семье, поэтому по этим шкалам у них выявлен интер-

нальный локус контроля, в то время как болезнь, возможные неудачи и проблемы в межличностных взаимоотношениях для них в большей степени связаны с воздействием внешних обстоятельств.

В группе студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата была выявлена несколько иная ситуация. У студентов с НОДА обнаружены более высокие показатели интернальности по шкалам «здоровье/болезнь» и «межличностные отношения» в сочетании с низкими показателями интернальности по шкалам «достижения» и «производственные отношения». С нашей точки зрения, это является вполне объяснимым, поскольку студенты с НОДА лишены возможности полноценно влиять на динамику своего развития в профессиональной сфере. Высокие показатели интернальности в области межличностных отношений можно объяснить тем, что лица с НОДА вынуждено находятся в социальной изоляции и ценность неформальных межличностных отношений для данной категории студентов имеет большое значение.

В контексте рассмотрения степени интернальности в отношении здоровья/болезни, на наш взгляд, важно подчеркнуть, что уязвимость к воздействию тех или иных внешних факторов, характерная для студентов с НОДА, формирует у них высокую степень ответственности за здоровье, а необходимость выполнения рекомендации медиков или психологов усиливает чувство надлежащего контроля над ситуацией, что также находит выражение в повышении рассматриваемых диагностических показателей. Что касается взаимосвязи уровня интернальности/экстернальности со сферой профессиональной деятельности, в группе студентов с НОДА обнаружена та же тенденция, что и у нормотипичных студентов (более высокий тип интернальности характерен для студентов, обучающихся в сфере педагогики и управления), однако эта тенденция по сравнению с нормотипичными студентами носит менее выраженный характер.

Применив непараметрический U-критерий Манна-Уитни для проверки статистической достоверности различий показателей



уровня субъективного контроля, мы подтвердили наличие статистически значимых связей между группами нормотипичных студентов и студентов с НОДА, так как $U_{эмп} < U_{крит}$ следовательно, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы на уровне $p < 0,01$.

Трудности студентов с НОДА при обучении их в вузе связаны с тем, насколько они удовлетворены образовательной средой, чувствуют ли себя защищенными, в т. ч. психологически. Оценка психологической безопасности образовательной среды нами также была исследована в группах нормотипичных студентов и студентов с НОДА. Как мы и предполагали, наблюдаются различия в уровнях оценки психологической безопасности среди студентов. Однако у нормотипичных студентов по каждому критерию и общий уровень отношения в среднем в 2,18 раза больше (выше) чем у студентов с НОДА, т. е. студенты в большей степени положительно относятся к той среде, в которой они обучаются. Возможно, это связано с тем, что для них не так актуальны вопросы доступности физической среды и возможности участия в каких-либо мероприятиях и т. п. В это же время у половины студентов с НОДА по поведенческому и эмоциональному компоненту преобладает отрицательное отношение к образовательной среде. Однако по когнитивному компоненту демонстрируется значительное преобладание положительного отношения при том, что четверть таких студентов остаются неудовлетворены сферой непосредственного обучения и получения знаний в КубГУ. Результаты расчета методами математической статистики подтвердили наличие статистически значимых различий по этой методике в двух группах (наблюдаемые различия статистически значимы на уровне $p < 0,01$).

Последующий корреляционный анализ с применением метода коэффициента корреляции Спирмена показал наличие сильных корреляционных связей между показателями.

1. Уровень отношения к образовательной среде и мотивация к овладению профессией ($r = 0,477$, $p < 0,01$ – для нормотипичных студентов и $r = 0,638$, $p < 0,01$ – для студентов с

НОДА), т. е. с ростом уровня отношения к образовательной среде у студентов растет уровень мотивации к овладению профессией.

2. Уровень отношения к образовательной среде и общей интернальности ($r = 0,857$, $p < 0,01$ (нормотипичные студенты), $r = 0,667$, $p < 0,01$ (студенты с НОДА)), т. е. при высоком уровне интернальности респонденты с большей вероятностью имеют высокий уровень отношения к образовательной среде.

3. Уровень отношения к образовательной среде и мотивация к приобретению знаний ($r = 0,302$, $p < 0,05$ – нормотипичные студенты, $r = 0,507$, $p < 0,05$ – студенты с НОДА), т. е. при высоком уровне отношения к образовательной среде респонденты способны обладать и высоким уровнем мотивации к приобретению знаний.

Обратная сильная связь присутствует между уровнем отношения к образовательной среде и мотивацией к получению диплома ($r = -0,781$, $p < 0,01$ – нормотипичные студенты, $r = -0,685$, $p < 0,01$ – студенты с НОДА), т. е. при высоком уровне отношения к образовательной среде у респондентов превалирует низкая мотивация к обычному получению диплома.

Представленная корреляционная плеяда иллюстрирует связи уровня отношения к образовательной среде студентов с НОДА.

Выводы. Подводя итоги проведенного нами исследования можно отметить, что студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата испытывают разного рода трудности при адаптации к обучению в образовательном процессе вуза. Наличие коммуникативных проблем и проблем вхождения в новую социальную среду (различия между нормотипичными студентами и студентами с НОДА – незначительные), а к специфическим проблемам относятся сложности во взаимоотношениях с другими субъектами образовательного учреждения; психологический дискомфорт, связанный с неудобствами перехода в другие корпуса, короткими переменами и обеденными перерывами; опасения быть не принятым в свою студенческую группу; вытеснение из университетской активной жизни. Низкие показатели в уровне оценки психологической безо-



пасности и отношения к образовательной среде вуза (при сравнении с нормотипичными студентами), преобладает отрицательное отношение к образовательной среде. Однако по когнитивному компоненту демонстрируется значительное преобладание положительного отношения. Студенты с НОДА отличаются более высокими показателями интернальности, особенно в сфере «здоровья/болезни» и «межличностных отношений», что можно объяснить их индивидуальными особенностями и важностью данных сфер.

С учетом полученных результатов можно сформулировать следующие рекомендации.

В рамках исследования нами было выявлено, что студенты с НОДА обладают высоким уровнем мотивации, они ориентированы на получение образования и необходимых профессиональных навыков. Однако отрицательное эмоциональное отношение к образовательной среде, невозможность участия в значимых мероприятиях факультета, в т. ч. по причине низкой физической доступности к аудиториям, низкая вовлеченность в общественную, научную студенческую жизнь, отсутствие взаимодействия со стороны преподавателей, может в дальнейшем снизить уровень мотивации продолжать обучение. Именно поэтому важно создавать поддерживающую и включающую образовательную среду, где они смогли бы ощутить свою социальную значимость. Это может быть достигнуто через применение различных методов, таких как доступность учебных материалов и инфраструктуры, индивидуальные подходы к обучению (в случае необходимости), привлечение ассистента-помощника и т. д.

Создание позитивной атмосферы в студенческом коллективе, организация наставничества среди студентов группы, привлечение студентов с НОДА к деятельности студенческого самоуправления, научно-исследовательской работе, творческих коллективов и т. п., что будет способствовать решению трудностей адаптации к образовательной среде, повышению уверенности в своих силах.

Создание поддерживающей среды со стороны преподавателей, кураторов групп, что проявляется в оказании помощи и поддержке

в разрешении трудностей и проблем студентов: как личных, так и социальных. Например, даже выражение понимания со стороны преподавателя в случае опоздания студента, вызванное невозможностью перехода из аудиторий в течение достаточно короткого времени перемены может оказать влияние на эмоциональное отношение к образовательному процессу.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются трудности студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата в образовательном процессе вуза. Представлены результаты сравнительного анализа и выявлены специфические трудности, характерные для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата.

По результатам исследования сформулированы предложения по организации педагогической поддержки студентов с НОДА через активизацию всего педагогического коллектива по привлечению к организации и включению студентов с НОДА в разнообразные мероприятия, стартапы, проекты и пр.; организацию работы куратора с группой студентов, имеющих в своем составе студента с НОДА; организацию наставничества, ровеснического тьюторства в группе.

Ключевые слова: трудности студентов в образовательном процессе вуза; образовательная среда вуза; студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата; педагогическая поддержка студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата.

SUMMARY

The article analyzes the difficulties of students musculoskeletal disorders in the educational process of the university. The results of a comparative analysis are presented and specific difficulties characteristic of students with musculoskeletal disorders are identified.

Based on the results of the study, proposals were formulated for organizing pedagogical support for students with musculoskeletal disorders, which include attracting students to participate in various events, projects and organizing the work of the curator with a group of students with musculoskeletal disorders; organization of mentoring, peer tutoring in the group.



Key words: difficulties of students in the educational process of the university; educational environment of the university; students with musculoskeletal disorders; pedagogical support for students with musculoskeletal disorders.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Н. В. Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивной образовательной среды // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 3 (59). С. 89–94.
2. Межлумова Н. С. Проблемы обучения студентов-инвалидов в вузах // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО Донецкий национальный университет. Т. 2. № 14-3. 2022. С. 183–186.
3. Шлюбуль Е. Ю. Педагогическая поддержка студента в образовательном пространстве вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005. 164 с.
4. Шлюбуль Е. Ю. Проблемы студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в социокультурном пространстве вуза // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сб. матер. VI Международ. науч.-практ. оч.-заоч. конф. Краснодар. 2021. С. 1063–1068.



А. В. Чулкова, Л. А. Чулкова

УДК 376

РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Речь имеет особое значение для человека: в ней отражаются его мышление, эмоции, воля, личностная сфера. Речь не только отражает состояние всех компонентов психики человека, но и является инструментом их развития и коррекции. Для ребенка развитая речь – это главное условие его успешного обучения в школе, его статус, показатель коммуникативной компетенции – «способности решать вербальными средствами различные социальные задачи: бытовые, учебные, контактустанавливающие, информационные и др.» [4, с. 101].

Становление речи – сложный процесс, развивающийся по законам системогенеза (по П. К. Анохину), заключающегося в неодновременном и неравномерном созревании компонентов речи: одни (первичные) необходимы для формирования других (вторичных). Это создает трудности даже у нормотипичных детей в формировании речевой компетенции (связи языковых знаний и речевых навыков в речевом сознании ребенка [там же, с. 102]). Но наиболее ярко проблемы формирования речевой компетенции проявляются у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). ОНР в науке обозначается как системное недоразвитие речи при нормальном слухе и интеллекте [9, с. 81]. Многочисленные исследователи этой речевой патологии отмечают значительные трудности детей с ОНР при овладении речью: при дефиците и несовершенстве всех языковых средств речевые навыки спонтанно не формируются. Накоплен значительный опыт в об-



ласти изучения и коррекции общего недоразвития речи у дошкольников и младших школьников (О. А. Безрукова, Б. М. Гриншпун, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.).

Слово – единица речи. Состояние лексики ребенка является основным показателем усвоения родного языка. В лексиконе учитывается не столько количественная характеристика словаря, сколько качественная. «Качественная оценка предполагает определение уровня сформированности лексической системности, которая проявляется в упорядоченности лексических единиц в языковом сознании ребенка, т. е. в наличии разнообразных связей (прежде всего смысловых) между ними» [2, с. 11].

У детей с ОНР имеются затруднения в самостоятельном развитии словаря. Исследователи детской лексики при ОНР отмечают бедность словарного запаса, значительное расхождение пассивного и активного словаря; вербальные парафазии. При обследовании семантических полей у детей с ОНР выявлено, что ассоциативные связи имеют случайный, немотивированный характер, трудности возникают при выделении структурного ядра семантического поля. При сопоставлении развития компонентов лексики выявлено, что наибольшее затруднение у детей вызывает использование в речи атрибутивного и предикативного словаря [10].

В логопедии известны различные подходы к формированию лексики (В. И. Логинова, О. Е. Громова, А. М. Бородич). Перспективным и релевантным нам представляется коммуникативно-функциональный подход, предложенный О. А. Безруковой, согласно которому логика построения коррекционной логопедической работы должна учитывать:

- сенситивный период онтогенетического речевого развития ребенка;
- последовательность введения в коррекционной работе сначала базовых категорий, затем категорий, усвоение которых опирается на базовые;
- принцип деятельностного подхода: упреждение ребенка в самостоятельном построении речевого высказывания;

– принцип практической направленности: развитие речи на основе создания коммуникативных ситуаций, побуждающих ребенка к речепорождению [1, с. 9].

В логопедической практике для коррекции лексики у детей с ОНР успешно используются различные методы: применяются пиктограммы [7], синквейн [5], наглядное моделирование [6] и др. Исследователи, применяющие компьютерные интерактивные игры в логопедической практике, отмечают их преимущества: создаются оптимальные условия для стимулирования речевой деятельности детей в интерактивном игровом взаимодействии, информация предлагается в наглядно-привлекательной форме, повышается мотивация детей к занятиям, запоминание становится осмысленным и долговременным, значительно сокращается время формирования речевых навыков [8].

Набирают популярность программные и программно-аппаратные логопедические средства: «Игры для Тигры», «Домашний логопед», «Дельфа», Умное зеркало «Зазеркалье», «ArtikMe» и др. Все они предлагают средства коррекции звукопроизношения, заикания, речевого дыхания, фонематического слуха, связности речи. Однако упражнений на развитие компонентов лексики и грамматики, как правило, нет, либо их недостаточно, у речевых заданий нет необходимой направленности: на семантическую и лексическую сочетаемость слов; подбор синонимов, антонимов, омонимов, сравнений; группировку слов по ассоциативным связям и тематическому принципу и др. Практикующему педагогу, самостоятельно разрабатывающему логику коррекционной работы, бывает достаточно сложно без специальной теоретической подготовки разобраться в методологии того или иного подхода и правильно выстроить коррекционную работу. Поэтому особо важной нам представляется разработка практических подходов и методов работы с использованием ИКТ, направленных на развитие лексики у детей с ОНР.

Гипотеза исследования: повышение эффективности процесса коррекции лексики у дошкольников 5-6 лет с ОНР на основе применения компьютерной технологии может быть обеспечено:



– коммуникативно ориентированным функциональным подходом к коррекции речи с учетом возрастных особенностей речи детей;

– обеспечением онтогенетической последовательности усвоения логико-смысловых отношений в речи детей;

– осуществлением интерактивного обучения, при котором решение поставленных задач осуществляется в результате использования компьютера при реализации обратной связи.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи – описать разработку серии интерактивных компьютерных игр для развития лексики у детей 5-6 лет с ОНР (на примере программно-аппаратного логопедического средства «Умное зеркало ArtikMe»).

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР посредством интерактивных компьютерных игр является актуальной, поскольку рост числа дошкольников, имеющих ОНР, остается стабильным, а педагоги-практики не всегда имеют достаточный уровень информационной компетентности для самостоятельной разработки и использования мультимедийных продуктов, направленных на коррекцию речи.

Изложение основного материала. Целью исследования являлась разработка и апробация интерактивных компьютерных игр для коррекции лексики у детей 5-6 лет с ОНР. В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ научных данных по проблеме коррекции лексики у детей с ОНР, моделирование системы коррекционной работы, экспериментальное исследование, наблюдение, сравнительный анализ результатов.

Методологией исследования послужили теории о речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия), о закономерностях развития речи (А. Н. Гвоздев, Ф. А. Сохин), о природе и типологии речевых нарушений (Т. В. Ахутина, А. М. Шахнарович, О. А. Безрукова, Р. Е. Левина), а также концепция информатизации образования (Б. С. Гершунский, А. П. Ершов, Е. И. Машбиц).

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС «Лукоморье» города Михайловки». В нем приняли участие 14 детей. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление

уровня сформированности у детей лексических компонентов речи. Диагностика словаря проводилась по методике О. А. Безруковой – О. Н. Каленковой [2] как наиболее соответствующей целям экспериментального исследования, поскольку она учитывает возрастной параметр, позволяет определить уровень сформированности лексической системности.

Детям предлагалось 9 заданий [там же, с. 11–12]. Лексическая продукция детей оценивалась по двум параметрам: объему словаря и наличию связей (смысловых и формальных) между лексическими единицами в балльной системе: адекватный ответ – 1 балл, неадекватный – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 60. Набранные детьми баллы соответствуют следующим уровням речевого развития: 0–12 баллов – I уровень (низкий), 13–25 баллов – II уровень (ниже среднего), 26–38 баллов – III уровень (средний), 39–51 балл – IV уровень (выше среднего), 52–60 баллов – V уровень (высокий, соответствует норме).

На основе анализа лексической продукции дети распределились по уровням следующим образом: III уровень – 10 чел. (71,4 %), IV уровень – 4 чел. (28,6 %), I, II, V уровней не оказалось. Наблюдение за детьми проводилось на занятиях и в режимные моменты. Фиксировались речевые ошибки.

Приведем краткую характеристику выявленных лексических нарушений. Объем номинативного словаря ограничен, но он находится в гораздо лучшем состоянии, чем предикативный и атрибутивный словари. Наблюдались ошибки и замена названий предметов, действий, качеств; незнание слов приводило к их замене другими, более частотными в употреблении. В атрибутивном словаре затруднительным для детей было определить предмет по описанию. Были ошибки в подборе действий к предметам. Вызывали затруднения глаголы-антонимы. Таким образом, дети нуждались в специализированной коррекционной помощи.

В ходе экспериментального исследования была поставлена цель: разработать модель коррекции лексики детей с ОНР и в соответствии с ней – систему интерактивных компьютерных



игр, направленных на развитие словаря детей с ОНР. Полученная информация в ходе проведения первичной диагностики и наблюдения за детьми, а также анализ литературы позволили нам разработать логику построения коррекционной работы.

1. При моделировании коррекционной работы учитывался доминирующий вид деятельности детей 5-6 лет. По мнению О. А. Безруковой, это – коммуникативная деятельность, «откуда ребенок черпает материал для анализа и усвоения норм социально-вербального поведения» [3, с. 6]. Учитывалось также, что «системная организация словарного запаса в языковом сознании складывается лишь к 6-7 годам» [2, с. 6].

2. Принимались во внимание положения об онтогенетической последовательности усвоения логико-смысловых отношений в речи, согласно которой ребенок осваивает сначала самые распространенные единицы языка и общие правила их употребления («систему» языка), затем – менее частотную лексику и частные правила формо- и словообразования (нормативные эталоны), которые соотносит с «системой». Это облегчает и ускоряет процесс овладения языком [2, с. 7]. Поэтому для формирования у детей речезыковой компетенции лексические упражнения подбирались сначала на расширение и активизацию номинативного, предикативного, атрибутивного словаря; затем – на группировку слов по тематическим, функциональным и родовидовым связям; подбор антонимических, синонимических, омонимических пар; далее – упражнения на семантическую, лексическую сочетаемость, смысловые аналогии.

3. Моделировались различные игровые ситуации, стимулирующие детей к самостоятельному речепорождению, в которые включались лексические упражнения.

В своей работе мы опирались на «Программу формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи» О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой, «инновационной сущностью которой является коммуникативно ориентированный функциональный подход обучению языку и

развитию (коррекции) речи, согласно которому лингводидактический материал распределен по принципу функциональной и коммуникативной значимости в рамках лексических тем, актуальных для каждого возрастного этапа» [3]. Разработанная нами коррекционная словарная работа включала лексические упражнения, сгруппированные по следующим направлениям: активизация номинативного, предикативного, атрибутивного словаря; группировка слов по тематическим и функциональным связям; родовидовая группировка и категоризация слов; антонимические, синонимические, омонимические пары; семантическая и лексическая сочетаемость слов; смысловая аналогия; подбор сравнений.

Коррекционная работа по развитию лексических навыков у детей проходила в рамках занятий с использованием логопедического оборудования «Умное зеркало ArtikMe», конструктор которого позволял моделировать любые ситуации и интерактивность. Интерактивные компьютерные игры были выбраны в качестве инструмента, поскольку они – эффективный способ представления информации, сочетающий в себе динамику, звук, изображение. Функционал и принцип работы в конструкторе «Умного зеркала ArtikMe» похож на работу в приложении MS PowerPoint, в котором подобные интерактивные игры также можно создавать с помощью анимации, триггеров и гиперссылок.

Квест-игра – вид игровых развлечений, во время которых участникам необходимо преодолеть ряд препятствий, возникающих на их пути к достижению цели. Например, главному герою необходимо выбраться из запертой комнаты, дверь которой откроется, если выполнить ряд заданий, спрятанных в тайниках. В другом случае главный герой совершает виртуальную экскурсию по старинному городу, где каждый экспонат содержит определенное задание.

Приведем пример разработки квест-игры «Волшебное слово». Сюжет игры: пришла весна, пора появляться подснежникам, но Мороз заморозил лес. Чтобы исправить ситуацию нужно произнести волшебное слово, которое



пока не известно. За каждое выполненное задание Главный герой получает одну букву волшебного слова, которые в конце игры сложатся в слово «весна». Цель игры: расширение и активизация номинативного, атрибутивного и предикативного словаря.

Для квест-игры были отобраны 5 упражнений: «Подбери слова к предмету» (подбор прилагательных к существительному), «Угадай лесного зверя» (подбор существительного к ряду определений), «Продолжи ряд» (родовидовая категоризация слов), «Найди пару» (смысловая аналогия существительное – глагол) «Назови части» (называние предметов и отдельных их частей). К каждому упражнению подбирался словарь, соответствующий общей тематике квест-игры. Например, ель (определения: красивая, молодая, пушистая); избушка (части: труба, дверь, окно). В конструкторе ArtikMe создавался общий фон; подбирались изображения необходимых предметов, а также слова-действия, слова-признаки (они могут быть озвучены); настраивалась интерактивность. Ребенок мог перемещать, объединять, разделять, классифицировать объекты на рабочем столе «Умного зеркала» в зависимости от задания. Каждое правильно выполненное упражнение заканчивалось поощрением – появлялась буква волшебного слова «весна» и в результате – поляна с подснежниками.

После проведенной коррекционной работы по развитию лексики у детей 5-6 лет с ОНР посредством интерактивных компьютерных игр, был осуществлен контрольный эксперимент с целью определения результата данной работы. Контрольное обследование происходило по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента. Из 10 детей (71,4 %) среднего уровня развития лексических навыков после обучающего эксперимента на данном уровне остался только 1 ребенок (7,10 %). На уровень выше среднего перешло 5 детей (35,7 %), ранее находящихся на среднем уровне. Высокий уровень развития лексических навыков составило 8 детей (57,2 %), т. е. более половины всех детей, участвующих в эксперименте. Следует отметить, что на высоком уровне развития навыков до обучения не находилось ни одного ребенка.

Качественный анализ речевой продукции детей показал расширение объема активного словаря существительных, прилагательных, глаголов; увеличение объема слов тематических групп. Разница между активным и пассивным словарями стала менее заметной. В речи появились новые слова, отсутствуют вербальные парафазии. Дети стали дифференцировать родовидовые понятия; научились согласовывать существительные с прилагательными, глаголами; справляются со смысловыми аналогиями. Интерактивные игры очень привлекали детей и вызвали мотивацию заниматься. Дети стали более эмоциональны и общительны.

Анализ полученных данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет отметить эффективность предложенной нами коррекционной работы. Цель нашей работы достигнута, гипотеза подтверждена.

Выводы. Проведенное экспериментальное исследование позволяет доказать, что использование интерактивных компьютерных игр в логопедической практике способствует успешной коррекции лексики у детей с ОНР и всей системы речи в целом. Используемый коммуникативно ориентированный функциональный подход стимулирует расширение и активизацию всех компонентов лексической стороны речи у детей. Устанавливаются смысловые и формальные связи между лексическими единицами. Формируются навыки подбора и группировки слов по тематическому, лексическому, родовидовому принципу.

Интерактивные компьютерные технологии, направленные на коррекцию лексики, позволяют увлекательно и продуктивно проводить логопедические занятия, повышают мотивацию детей, формируют их коммуникативную компетенцию.

Разработана серия логопедических интерактивных игр для коррекции лексических навыков у детей 5-6 лет с ОНР. По результатам педагогического обследования у детей отмечается положительная динамика развития лексики.

Описанная логика моделирования коррекционной работы и создания интерактивных игр может быть использована педагогами-



практиками для разработки мультимедийных логопедических продуктов, используя аналогичное программное обеспечение или оборудование.

Данная проблематика может получить дальнейшее развитие через разработку интерактивных компьютерных игр для развития других компонентов речи: фонетики, грамматики, связной речи.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются вопросы коррекции лексического состава речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Приводится обоснование использования коммуникативно ориентированного функционального подхода к построению коррекционной работы. Описан алгоритм моделирования интерактивных компьютерных игр для развития лексики. Экспериментально доказана эффективность коррекционной работы. Материалы статьи могут быть полезны логопедам-практикам для создания системы мультимедийных продуктов.

Ключевые слова: лексика старших дошкольников, общее недоразвитие речи, компьютерные интерактивные игры, коммуникативно ориентированный функциональный подход, лексические упражнения.

SUMMARY

The article reveals the issues of correction of the lexical composition of speech in children 5-6 years old with general speech underdevelopment. The rationale for the use of a communication-oriented functional approach to the construction of correctional work is given. An algorithm for modeling interactive computer games for vocabulary development is described. The effectiveness of correctional work has been experimentally proven. The materials of the article can be useful for speech therapists to create a system of multimedia products.

Key words: vocabulary of older preschoolers, general underdevelopment of speech, computer interactive games, communicative-oriented functional approach, lexical exercises.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова О. А. «Общее недоразвитие речи»: ретроспективный анализ проблемы и перспективные направления коррекционной

работы: матер. межрегион. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 14-15 сентября 2017 г.). С. 1-12.

2. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М.: Русская Речь, 2014. 70 с.

3. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Программа формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. М.: Русская Речь. 2019. 60 с.

4. Безрукова О. А., Хорошавина Е. В. Формирование речезыковой компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Образование. Наука. Инновации. 2011. № 4 (19). С. 101-109.

5. Болдырева В. Э. Дидактический синквейн как средство развития лексико-грамматических компонентов речевой системы у детей с общим недоразвитием речи // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 106-115.

6. Жулина Е. В., Лебедева И. В., Соколова А. С. Использование наглядного моделирования в коррекции нарушений атрибутивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 92-95.

7. Жулина Е. В., Лебедева И. В., Шитикова В. А. Применение пиктограмм в коррекции нарушений глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 133-136.

8. Лизунова Л. Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: дисс. ... канд. пед. наук. М.: РГБ. 2005.

9. Мурашова И. Ю. Дифференциация понятий «Общее недоразвитие речи» и «Системное недоразвитие речи» // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 1 (46). С. 78-91.

10. Чаладзе Е. А., Голунова В. А. Экспериментальное изучение словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 253-256.



**Е. А. Томилина,
Е. Ю. Темникова**

УДК 373.2

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Введение. Для осуществления любой деятельности необходимо иметь развитую способность к регуляции и саморегуляции, без которых успешное осуществление этой деятельности будет маловероятным. Актуальность данного утверждения подтверждается тем, что Федеральная образовательная программа дошкольного образования ориентирует педагогов дошкольного образования на достижение соответствующих целевых ориентиров, а именно: обеспечение условий для развития способности к проявлению волевых усилий, умения принимать самостоятельные решения и др. [10].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Проблема развития саморегуляции у детей с тяжелым нарушением речи в настоящее время освещена мало, не раскрыто содержание и психолого-педагогические условия деятельности специалистов в данной области, нет четкого определения средств развития саморегуляции у детей с речевыми нарушениями. Согласно исследованиям Л. Б. Баряевой, одной из специфических особенностей развития детей с тяжелым нарушением речи, препятствующей развитию саморегуляции поведения, является нарушение планирующей функции речи, которая изначально появляется в виде внешней речи, постепенно переходя во внутреннюю. Также у детей с тяжелым нарушением речи отмечаются особенности развития памяти, внимания и других психических процессов, тормозящие развитие саморегуляции [1].

Цель статьи – определить возможности использования нейропсихологических упражнений в развитии саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи.

По определению Е. А. Воюшиной, саморегуляция – это «сознательное регулирование личностью своего поведения, собственных мыслей и чувств, контроль за своей деятельностью и ее планирование» [2, с. 301]. Саморегуляция необходима человеку для сознательного направления своих мыслей, удержания себя самого от нежелательного поведения. Сознательность (осознанность) – одна из основных характеристик саморегуляции.

Т. Е. Маториной определено, что независимо от сферы психических явлений, функция саморегуляции носит направляющий характер и заключается в совпадении эталона (того, что планируется создать) с тем, что реально существует или находится в процессе создания [4].

К. Е. Панасенко разработана модель развития саморегуляции ребенка дошкольного возраста, в которой когнитивные навыки являются нейропсихологической основой, обеспечивающей умение целенаправленно решать задачи и адаптироваться к новым условиям. Эти когнитивные навыки называются регуляторными и включают в себя:

- навыки торможения или навыки сдерживающего контроля, позволяющие подавить отвлекающую информацию или реакцию, не имеющую значимости в конкретных условиях;

- мнемические навыки или рабочую память (зрительную и слуховую), позволяющие удерживать информацию и использовать ее при необходимости;

- навыки переключения или навыки когнитивной гибкости, позволяющие переключаться с одного правила или задачи на другие [6].

Особое значение в формировании саморегуляции имеет речь. В данном случае планирующая функция речи позволяет поэтапно проводить сначала внешнее управление (указания, объяснения, просьбы), а затем и внутреннее (проговаривание во внешней речи, осмысливание и внутреннее планирование). В связи



с этим можно определить, что дети, имеющие нарушения речевого развития, будут относиться к группе риска по развитию саморегуляции вследствие нереализации планирующей функции речи.

По определению Н. В. Нищевой, к группе детей с тяжелым нарушением речи относятся дети со стойкими специфическими отклонениями в речевой системе: лексическом и грамматическом строе, фонематических процессах, звукопроизношении, просодике; при наличии сохранного слуха и нормального интеллекта [5].

У дошкольников с тяжелым нарушением речи наблюдается замедленное развитие всех компонентов саморегуляции. Многие авторы отмечают, особенность развития сдерживающего контроля у детей с речевыми нарушениями: дети часто отвлекаются, не могут сформулировать, дать отчет о проведенной деятельности.

Изложение основного материала. Имеется ряд исследований, посвященных непосредственному изучению когнитивной гибкости дошкольников с тяжелым нарушением речи, в которых отмечена ее зависимость от умения принимать речевую инструкцию, осуществлять речевое сопровождение своих действий. Исследования К. Е. Панасенко показали, что дети с нарушением речевого развития имеют слабую рабочую память (зрительную и вербальную), отличаются слабостью контроля при выполнении заданий с конфликтными стимулами, также им сложно дается удаление ненужной информации из рабочей памяти. Плохо развито произвольное внимание [6].

В работах Г. С. Гуменной отмечена задержка в развитии познавательной и организующей речевых функций, выявлено экспериментальным путем, что у подавляющего большинства детей с нарушением речи отмечаются расстройства мотивационной и регуляторной сфер, недостаток сдерживающего контроля, недостаток психической активности при выполнении учебных заданий, быстрая утомляемость, истощаемость и расторможенность [3]. Педагоги отмечают у таких детей не только трудности в процессе освоения основной об-

разовательной программы, связанные с нарушением когнитивной гибкости, нарушения усвоения чтения и письма, недостатки связной речи, связанные с недостатком рабочей памяти, но и проблемы личностного плана, связанные с недостатком развития сдерживающего контроля, произвольности, саморегуляции и самоконтроля.

Эти данные демонстрируют стабильность наличия нарушений в развитии всех компонентов саморегуляции у детей с нарушением речевого развития как следствие недостаточного понимания и использования речи, нереализации планирующей функции речи: дети не всегда правильно и медленно понимают инструкцию, что приводит к проблемам уже в развитии внешней регуляции поведения.

В исследовании В. А. Строевой отмечено, что развитие всех компонентов саморегуляции возможно только при целенаправленном обучении, формирующем произвольность регуляции действий в соответствии с заданными нормами [8]. Управление собой и своим поведением может развиваться только в общении и совместной деятельности со взрослыми. Поэтому сейчас поиск эффективных способов и средств развития саморегуляции у дошкольников является одной из наиболее важных задач коррекционной дошкольной педагогики и психологии.

Диагностика развития саморегуляции у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи проходила на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 105, г. Нижний Тагил. В исследовании приняли участие дошкольники 5-6 лет, которым по решению психолого-медико-педагогической комиссии рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе для детей с тяжелым нарушением речи. Для исследования были отобраны методики «Торможение», «Повторение предложений», «Сортировка карт».

По итогам диагностики в группе не зафиксировано высокого уровня развития сдерживающего самоконтроля, рабочей памяти и когнитивной гибкости у детей. Средний и низкий



уровни развития сдерживающего контроля показали 50 % детей. У детей со средним уровнем развития сдерживающего контроля были отмечены хорошие результаты по субтесту «Называние», достаточная скорость мыслительных процессов и переключения. Дети делали не более 1–2 ошибок и тратили на выполнение задания от 34 до 59 секунд. У детей с низким уровнем развития сдерживающего контроля отмечалось наличие чуть большего числа ошибок, что говорит о невнимательности. На выполнение второго задания «Торможение» дети с результатами среднего уровня тратили от 36 до 91 секунды, допускали до 4 исправленных ошибок, и до 9 неисправленных.

Средний уровень развития рабочей памяти определен у 20 % детей: показали понимание словесных инструкций, которые проговаривает педагог, способность к хранению и использованию слухоречевой информации. У 80 % детей определен низкий уровень развития рабочей памяти, что говорит о трудностях в восприятии и воспроизведении слухоречевой информации. Было отмечено проявление нетерпеливости, дошкольники не дослушивали задание до конца, и начинали повторять предложения. У всех детей была отмечена такая особенность, как повторение только начала или конца предложения.

По результатам диагностики когнитивной гибкости средний уровень развития определен у 60 % детей. Дети справились с заданиями на сортировку картинок по форме и цвету, но не смогли выполнить задания третьего блока, где нужно было переключаться при сортировке картинок. У 40 % детей, которые показали результаты низкого уровня, правильно выполнено было только первое задание. Ошибки эти дети стали допускать, уже перейдя к заданию на сортировку по форме.

По результатам диагностики можно констатировать, что необходима организация специальной работы по развитию у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи всех компонентов саморегуляции: сдерживающего контроля, рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Современными средствами развития детей являются дидактические игры с использованием STIM-технологий [9], сенсорная интеграция, нейрокоррекция.

С целью развития саморегуляции у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи мы предлагаем использовать нейропсихологические упражнения на развитие дыхания, тонуса мышц, упражнения на растяжку и расслабление; глазодвигательные, артикуляционные упражнения, упражнения на ориентировку, фонематическое восприятие и звуковой анализ; функциональные упражнения на развитие психических процессов и межполушарного взаимодействия.

Нейропсихологические упражнения – это упражнения, направленные на исправление и изменение до нормального состояния функций и процессов, которые связаны с работой головного мозга [7]. Через специально составленный и подобранный комплекс упражнений можно активировать различные зоны мозга ребенка. В результате освоения ребенком этих движений, структуры его мозга начинают работать в той последовательности, в которой должны были с момента рождения.

Для развития сдерживающего контроля применяют дыхательные нейропсихологические упражнения, которые начинаются с 1 секунды, и постепенно доводятся до 2–3 секунд, подключается счет и движения рук – на вдохе руки вверх, на выдохе – вниз: формирование правильного четырехфазного дыхания, которое позволяет обеспечить мозг кислородом; формирование речевого выдоха; дифференциация ротового и носового выдоха. С помощью таких упражнений ребенок учится не совершать поспешных действий под влиянием эмоционального импульса.

Упражнения для нормализации тонуса мышц начинаются с 1 минуты, и постепенно доводятся до 3–5 минут. Эти упражнения учат создавать состояние напряжения и расслабления в своем теле, смену интенсивных движений и замирания в определенной позе.

Нейропсихологические упражнения на растяжку способствуют преодолению у детей



гипотонуса мышц, зажимов и гипертонуса, обеспечивают развитие избирательного сосредоточения на выбранном объекте и игнорирования других стимулов. Упражнения на расслабление и самонаблюдение помогают научиться анализу своего поведения, рефлексии при реализации сдерживающего самоконтроля.

В любом упражнении на развитие сдерживающего контроля есть конечная цель, которая служит лакмусом, критерием правильности выполнения и, таким образом, помогает осуществить саморегуляцию. Групповая форма проведения упражнений наиболее эффективна в работе по формированию саморегуляции у дошкольников с нарушениями речи, так как дети сначала учатся замечать и оценивать поведение сверстников, и только затем свое. Такой внешний контроль детей друг за другом помогает при формировании умения контролировать самого себя и регулировать свое поведение.

Развитие рабочей памяти происходит при выполнении глазодвигательных упражнений, которые расширяют объем зрительного восприятия, укрепляют мышцы, управляющие движением глаз (не поворачивая головы найти глазами тот или иной предмет).

Также развитию рабочей памяти способствуют упражнения на развитие артикуляции. Вначале накапливается опыт, сохранение концентрации выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. Затем, постепенно, благодаря многократным и последовательным упражнениям, концентрация на объекте превращается в необходимый элемент деятельности, включенный в процесс ее выполнения.

Развитие слухового и зрительного восприятия, рабочей памяти происходит при развитии фонематического восприятия и звукового анализа (слово рассыпалось, назови звуки в слове по порядку), сопровождение проговаривания слов движением рук или ног (прошагивание слов). Выполнение правил способствует развитию «пошагового» самоконтроля, саморегуляции по ходу выполнения задания, запоминания – выбора – сопоставления результатов с заданным содержанием.

Развитию когнитивной гибкости способствуют функциональные нейропсихологические упражнения на развитие определенных когнитивных функций (памяти, внимания): «Запретное слово» (по лексическим темам) – нельзя его произносить, вместо него дети хлопают в ладошки. Такие упражнения развивают умение видеть ошибки и противопоставлять правильному действию, научить использовать способы деятельности и проверки правильности действий, отработка механизма выполнения правила и так далее.

Развитие межполушарного взаимодействия происходит при проведении кинезиологических физминуток, которые синхронизируют работу полушарий, улучшают умственную деятельность, содействуют лучшему запоминанию, повышают стойкость внимания.

Выводы. Развитие саморегуляции у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи будет успешным, если использовать нейропсихологические упражнения на развитие дыхания, тонуса мышц, упражнения на растяжку и расслабление для развития сдерживающего контроля; применять глазодвигательные, артикуляционные упражнения, упражнения на ориентировку, фонематическое восприятие и звуковой анализ для развития рабочей памяти; включать коммуникативные и функциональные упражнения (на развитие психических процессов, межполушарного взаимодействия) для развития когнитивной гибкости.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития саморегуляции у дошкольников с тяжелым нарушением речи с помощью нейропсихологических упражнений. Определено понятие «саморегуляция» и его компоненты (сдерживающий контроль или торможение, рабочая память и когнитивная гибкость или переключение). Доказано, что развитие саморегуляции у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи является успешным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: использование нейропсихологических упражнений на развитие дыхания, тонуса мышц, упражнений на растяжку и расслабление для развития сдерживающего контроля;



применение глазодвигательных, артикуляционных упражнений, упражнений на ориентировку, фонематическое восприятие и звуковой анализ для развития рабочей памяти; включение коммуникативных и функциональных упражнений для развития когнитивной гибкости.

Ключевые слова: старшие дошкольники, тяжелое нарушение речи, саморегуляция, нейропсихологические упражнения.

SUMMARY

The article deals with the problem of developing self-regulation in preschoolers with severe speech impairment using neuropsychological exercises. The concept of self-regulation and its components (restraining control or inhibition, working memory and cognitive flexibility or switching) are defined. It is proved that the development of self-regulation in older preschoolers with severe speech impairment is successful under the following psychological and pedagogical conditions: the use of neuropsychological exercises for the development of breathing, muscle tone, stretching and relaxation exercises for the development of restraining control; the use of oculomotor, articulation exercises, orientation exercises, phonemic perception and sound analysis for the development of working memory; the inclusion of communicative and functional exercises for the development of cognitive flexibility.

Key words: senior preschoolers, severe speech impairment, self-regulation, neuropsychological exercises.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баряева Л. Б. Математические представления дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: экспериментальное исследование. М.: ПАРАДИГМА, 2015. 479 с.

2. Воюшина Е. А. Наглядные модели как средство развития процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2014. № 8. С. 18–27.

3. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Логопато-психология: учеб. пособие. М.: Владос, 2010. С. 174–195.

4. Маторина Т. Е. Особенности формирования волевого самоконтроля у дошкольников разного возраста // Преемственность в образовании. 2016. № 14. С. 7–14.

5. Нищева Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (с общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. М.: Детство-пресс, 2016. 232 с.

6. Панасенко К. Е. Особенности саморегуляции и произвольной деятельности у дошкольников с нарушением речевого развития // Наука вчера, сегодня, завтра. 2017. № 1 (35). С. 58–64.

7. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2007. 474 с.

8. Строева В. А. Игра как средство обучения самоконтролю // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27–1. С. 75–79.

9. Темникова Е. Ю. STEM-технологии в развитии тактильного гнозиса у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1 (61). С. 126–131.

10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: <http://spalenushka.minobr63.ru/wp-content/uploads/2023/03/> (дата обращения: 19.06.2024).





В. С. Филатова, Е. Ю. Темникова

УДК 159. 935

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТОРА ТИКО В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Развитие пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в настоящее время является одной из актуальных проблем. Специфика задержки психического развития у дошкольников заключается в нарушении когнитивной, эмоциональной и волевой сфер, что приводит зачастую к их дезориентации в пространстве детского сада, в пространстве ближайшего окружения, при необходимости самостоятельно определить свое местоположение и разработать маршрут перемещения. Кроме того, пространственные представления необходимы детям для ориентации на плоскости листа, которая требуется при выполнении игровой, изобразительной и познавательной деятельности.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования задача развития пространственных представлений относится к образовательной области «познавательное развитие». Согласно данному документу у дошкольников необходимо развивать представления о пространственных отношениях, ориентировку в пространстве [8].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В работах современных практикующих педагогов-исследователей рассматриваются разнообразные способы развития пространственных представлений: использование техник оригами (М. В. Прохорова), применение наглядного моделирования (Н. Ю. Борякова),

лего-конструирование (О. В. Коровина) и так далее. Е. Ю. Темникова и Е. М. Малкова подчеркивали важность применения STIM-технологий в развитии детей с интеллектуальными нарушениями [7]. Однако мало исследований в области определения условий организации данного процесса, которые могут обеспечить наилучшее усвоение детьми с задержкой психического развития пространственных понятий и умение использовать их в практической деятельности.

Трансформируемый игровой конструктор для обучения (ТИКО) в настоящее время активно используется педагогами дошкольных образовательных организаций для решения обучающих и развивающих задач. Например, в работе И. Н. Зыбиной представлены упражнения по применению конструктора ТИКО в разных образовательных областях с целью развития наглядно-образного и логического мышления и речи [3]. М. В. Реймер и А. А. Харитонова рассматривают возможности применения конструктора ТИКО в коррекционной психолого-педагогической работе, в частности, в работе логопедов и дефектологов с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития [5].

Цель статьи – определить возможности конструктора ТИКО в развитии пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Изложение основного материала. Одним из ученых, разрабатывающих теорию развития пространственных представлений, является Б. Г. Ананьев, который определил, что пространственные представления играют важную роль в успешности не только обучения и труда человека, но и в целом в полноценном психическом развитии. По мнению ученого, ощущение пространства и представления о пространстве обеспечивают способность человека ориентироваться в окружающем мире. При проведении многочисленных исследований Б. Г. Ананьев определил, что пространственные представления имеют изначально чувственную основу (формируется механизм фиксации взо-



ра, способность перемещать взор и следить за движущимися объектами, развивается активное осязание и предметная деятельность, пространство осваивается через ползание и ходьбу), но уже в дошкольном возрасте опираются больше на логическое мышление и зависят от сформированности речевых функций (появляются отдельные мыслительные операции и словесное обозначение пространства в речи) [1].

Как вид деятельности пространственные представления рассматриваются в работах А. Р. Лурии. По определению автора пространственные представления выражаются в деятельности по определению формы, величины, местоположения и перемещению объектов в пространстве (относительно себя, друг друга и других объектов) [4].

Н. Я. Семаго разработана характеристика уровней развития пространственных представлений у дошкольников. Каждый новый уровень опирается на предыдущий, при этом уровни пересекаются между собой в процессе развития ребенка:

- изначально формируются представления о собственном теле (первый уровень);
- на основе представлений о своем теле и объектах внешнего мира формируются представления об отношении тела и объектов окружающего мира, об отношениях объектов между собой (второй уровень);
- переход на третий уровень связан с вербализацией пространственных представлений, освоением предлогов относительного расположения объектов;
- последними формируются лингвистические представления – пространство языка (четвертый уровень), пространственная лексика, отражающая знания об объектах в пространстве [6].

У детей с задержкой психического развития, число которых в образовательных организациях постоянно увеличивается, имеются трудности в развитии пространственных представлений. Это связано со спецификой задержки психического развития, выражающейся в замедлении темпа развития всех психических функций у данной категории детей, обусловленном более медленным, чем при нормаль-

ном развитии созреванием соответствующих центров коры головного мозга. В среднем, по данным В. А. Чуриной, обобщившей данные исследований за прошедшие два десятилетия, при задержке психического развития наблюдается смещение возрастных границ появления психических новообразований на полтора-два года вперед [9].

Для определения уровня развития пространственных представлений нами было организовано исследование, в котором приняли участие дошкольники (5–6 лет) с задержкой психического развития.

Были выбраны методики для изучения ориентировки в схеме собственного тела («Пробы Хеда» – Б. Хед), ориентировки в окружающем пространстве относительно собственного тела («Коробка и карандаш» – Н. Я. Семаго), понимания и употребления пространственных предлогов («Ящик и бочонок» – Н. Я. Семаго), ориентировки на листе бумаги («Графический диктант» – Д. Б. Эльконин).

По итогам диагностики были получены следующие результаты. У 43 % старших дошкольников с задержкой психического развития установлен низкий уровень развития пространственных представлений о собственном теле. Дети не замечают ошибок, которые допускают при описании частей тела, при показе частей тела (например, левой и правой руки). У 43 % старших дошкольников установлен средний уровень развития представлений о собственном теле. Эти дети выполняли задания на ориентировку очень медленно, неуверенно. Большая часть ошибок была связана с неумением детей выполнять движения в одной области тела: например, дети верно касались правой рукой левого плеча, но испытывали затруднения и путались, когда нужно было коснуться правой рукой правого плеча. Дети не могли справиться с двусоставными заданиями, например, одновременно дотронуться левой рукой до правого уха, а правой рукой до правого глаза. Высокий уровень продемонстрировали 29 % испытуемых, которые допустили только одну ошибку при употреблении предлога «между», остальные предлоги были названы ими верно.



У 29 % дошкольников зафиксирован средний уровень развития пространственных представлений о расположении одного тела относительно другого: были допущены ошибки при определении сложных предлогов («справа от...», «слева от...») и замена предлога «за» на предлог «после». На низком уровне пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела находятся у 42 % испытуемых, которые не могли подобрать нужный предлог, заменяя его жестами.

По результатам проведения методики «Ящик и бочонок» на определение понимания и потребления предлогов, высокий уровень выявлен у 14 % испытуемых, которые точно понимали задания и указывали на верное изображение. Для 43 % респондентов характерен средний уровень, так как задания были выполнены со стимулирующей помощью педагога или требовали длительного рассматривания, поиска нужного изображения. Такое же количество испытуемых (43 %) показали низкий уровень развития понимания и употребления предлогов: детям потребовалось больше времени и дополнительная организующая помощь педагога для определения необходимого изображения и соотнесения расположения объектов между собой, кроме того, они сомневались в правильности своего выбора и были ориентированы на одобрение взрослого.

При выполнении методики «Графический диктант» на исследование ориентации в пространстве и изучение сформированности умения изображать на листе бумаги необходимые узоры, воспринимаемые на слух, а также самостоятельно их продолжать по образцу, 29 % дошкольников с задержкой психического развития продемонстрировали высокий уровень. Они верно выполняли указания взрослого, у них получилось точно воспроизвести нужный узор, который был задан под диктовку, а затем продолжили его самостоятельно. 29 % испытуемых справились с изображением под диктовку, но у них были допущены ошибки при продолжении узора (путали лево – право, верх – низ), тем самым достигнув среднего

уровня. 43 % респондентов не справились с заданием, не смогли создать узоры без ошибок и исправлений под диктовку и при самостоятельном продолжении узора. Это говорит о низком уровне сформированности умения определять пространственные отношения элементов графических изображений.

Общий результат уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития показал, что:

– у 29 % детей присутствуют неточности понимания направлений, в основном при описании положения предметов относительно друг друга, неуверенное употребление пространственных предлогов и наречий, частые обращения к взрослому за помощью, показом образца, медлительность при выполнении заданий,

– у 57 % участников исследования определен низкий уровень развития пространственных представлений, при котором дети ошибаются в употреблении предлогов и наречий, им требуется значительная помощь взрослого, многократные пояснения.

В качестве средства развития пространственного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития мы рассматриваем конструктор ТИКО. Это полифункциональный игровой материал, предназначенный для создания плоских и объемных моделей. ТИКО разработан как дидактическое пособие Министерством образования Российской Федерации и рекомендован к использованию в дошкольных образовательных организациях Академией наук РФ и РГПУ имени Герцена.

ТИКО представляет собой игровой конструктор из ярких плоскостных фигур из пластика с шарнирным соединением, что позволяет создавать не только плоские, но и объемные модели. Всего существует десять наборов ТИКО, рассчитанных на детей от 3 лет до младшего школьного возраста: «Малыш» и «Фантазер», «Арифметика», «Геометрия», «Азбука», «Грамматика», «Архимед», «Шары», «Школьник», «Английский язык» и «Пин-



гвин». ТИКО позволяет организовать конструирование по полной схеме, по контурной схеме, по вербальной инструкции, по образцу, по технологической карте и по замыслу [2].

Конструктор ТИКО позволяет перевести процесс сборки моделей из плоскости в пространство и обратно. При работе с конструктором развиваются представления о геометрических формах, логические операции мышления, мелкая моторика. Важно для дошкольников с задержкой психического развития, отличающихся инфантильностью и несамостоятельностью, что простота сборки и постепенное усложнение заданий с конструктором ТИКО позволяют формировать умения преодолевать сложности, принимать решения самостоятельно, искать способы решения задач. Игровое начало при работе с конструктором ТИКО обеспечивает мотивацию детей на протяжении всего занятия.

ТИКО является средством развития пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития, так как позволяет визуализировать пространственные понятия, закреплять пространственные представления и развивать умение использовать их в практической деятельности.

Визуализация пространственных понятий необходима детям дошкольного возраста с задержкой психического развития для формирования восприятия пространства, поскольку у них наблюдается нарушение ориентировки в собственном теле, в схеме тела и сложности в определении местоположения предметов от себя и от другого человека. Наглядность, которую обеспечивает конструирование с ТИКО, создание объемных моделей, которые можно располагать в пространстве, обеспечивает запоминание и узнавание пространственных признаков и отношений, умение определять место объекта среди других предметов. Возможность создавать из конструктора ТИКО модель человека позволяет акцентировать внимание на развитии восприятия своего тела, научить ребенка с задержкой психического развития ориентироваться в схеме тела человека.

Используя конструктор ТИКО, можно разнообразить подачу задания, когда оно будет

проговариваться в игре, а также дать образец выполнения, когда ребенок выполняет задание по аналогии с движениями модели на шарнирном соединении. Модель человека, созданная из ТИКО, является схемой человека и при одновременном выполнении («Поднимите руку вверх», «Посмотрите вниз») ребенок сможет научиться воспринимать изображение как модель «себя», то есть переносить возможности собственного тела на схему человека. Одновременное выполнение даст возможность провести аналогию и почувствовать «общность» своего тела и модели.

Применение конструктора ТИКО также позволит овладеть пространственными предлогами и наречиями («над», «под», «за», «вверх», «выше», «внизу», «ниже», «справа», «налево» и так далее). Способ соединения деталей ТИКО позволяет перемещать не только модель, но и ее части. Визуализация с помощью моделей из ТИКО – это возможность сформировать целостный образ тела во время движения, что поможет развить умение конструировать пространственные образы на основании известных).

Применение моделирования из ТИКО позволяет визуализировать пространство любой комнаты, и научить способу восприятия помещения (или территории) целиком. К примеру, находить ориентиры: дверь, окно, шкаф, люстра, ковер и так далее. При создании моделей пространства ребенка можно приучить изначально акцентировать внимание на этих объектах при нахождении в любом новом месте. Это позволит дошкольнику с задержкой психического развития перейти к репродуктивному уровню, воспроизводить знакомые пространственные признаки и отношения.

Игры с моделями из ТИКО могут дать пример поведения в пространстве: «Где же находится мяч? (Мяч на нижней полке). По какой дорожке пойти лисенку, чтобы добраться к дому? (По правой (левой/короткой/нижней дорожке)». Дети смогут научиться ставить цель определения положения объекта среди других объектов, а также определения направления движения самого себя для достижения этих объектов, что развивает умение воспроизво-



дить знакомые пространственные признаки и отношения, конструировать пространственные образы на основании известных.

Конструктор ТИКО позволяет легко смоделировать варианты перемещения предметов («Расположи предметы так, чтобы все круглые были в нижнем ящике, а все квадратные – в верхнем ящике», «Собери игрушки в комнате по местам»), перемещение частей предметов («Ветер подул и дерево наклонилось вправо»), перемещение предметов в рамках одного пространства или нескольких («Шкаф подвинули к окну – Шкаф перенесли в соседнюю комнату»). Такие игры помогают развивать способности к конструированию пространства, перемещению объектов, представления о расположении, форме и величине объектов.

Плоскостное моделирование из ТИКО поможет обучить ребенка ориентироваться на плоскости. Модели ТИКО можно применить в упражнениях по освоению параметров ограниченной плоскости. К примеру, гимнастика для глаз: «Посмотрите в левый верхний угол квадрата. Какого цвета центр?». Научившись определять верх, низ и стороны ограниченной плоскости, дети смогут перейти к более сложным заданиям. К примеру, освоению понятий ширины, длины и высоты. Для этого трехмерная модель разграничивается осями (можно разного цвета), относительно которых даются задания на определение расположения частей предмета в пространстве. При этом оси являются прототипом осей координат, используемых в математике и географии. Такие задания в комплексе способствуют развитию умения узнавать пространственные признаки и отношения объектов среди других, воспроизводить знакомые пространственные признаки и отношения, конструировать пространственные образы на основании известных.

Игры с моделями из ТИКО позволяют организовать развивающие задания по интеллектуализации пространственного восприятия и развитию представлений об отношениях предметов (величине, форме, движении, расположении). При этом упор делается на фи-

зическое сопровождение речевых понятий и их характеристик объекта. С помощью передвижений моделей можно помочь ребенку запомнить особенности и свойства пространства. Проводя аналогию между перемещением модели и перемещением собственного тела, дети привыкают в наблюдательности и внимательности. В конструировании по схеме или по образцу дети решают самостоятельно двигательные задания, согласовывают свои движения с инструкцией, а наглядные изображения помогают оценить, верно ли выполнено задание.

Выводы. Конструктор ТИКО можно использовать в развитии пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития, поскольку он позволяет визуализировать пространственные понятия (о собственном теле и ориентировке в окружающем от себя, от другого человека, от других предметов, о плоскости, а также пространственной лексики); закрепить пространственные представления и развить умение использовать их в практической деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье выделены особенности развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлено эмпирическое исследование уровня развития ориентировки в схеме собственного тела, ориентировки в окружающем пространстве относительно собственного тела, понимания и употребления пространственных предлогов, ориентировки на листе бумаги. Авторами описаны возможности использования конструктора ТИКО, направленные на развитие визуализации пространственных понятий (о собственном теле и ориентировке в окружающем от себя, от другого человека, от других предметов, о плоскости, а также пространственной лексики), способности к конструированию пространства, перемещению объектов, представления о расположении, форме и величине объектов.

Ключевые слова: старшие дошкольники, задержка психического развития, пространственные представления, конструктор ТИКО.



SUMMARY

The article highlights the features of the development of spatial representations in preschool children with mental retardation. An empirical study of the level of development of orientation in the scheme of one's own body, orientation in the surrounding space relative to one's own body, understanding and use of spatial prepositions, orientation on a piece of paper is presented. The authors describe the possibilities of using the ТИКО constructor aimed at developing visualization of spatial concepts (about one's own body and orientation in the environment from oneself, from another person, from other objects, about the plane, as well as spatial vocabulary), the ability to construct space, move objects, ideas about the location, shape and size of objects.

Key words: senior preschoolers, mental retardation, spatial representations, ТИКО constructor.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. М.: Педагогика, 2012. 200 с.
2. Захарова Л. Е. Технология «ТИКО-моделирование» в познавательно-речевом развитии детей старшего школьного возраста. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022. 164 с.
3. Зыбина И. Н. Применение ТИКО-конструктора в образовательном процессе современной дошкольной организации // Роль психолого-педагогических исследований в инновационном развитии общества. Уфа: Аэтерна, 2022. С. 28–31.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. СПб.: Питер, 2023. 384 с.
5. Реймер М. В. Использование конструктора ТИКО в деятельности учителя-логопеда и учителя-дефектолога с детьми с ЗПР // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92–2. С. 99–100.
6. Семаго Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. 2007. № 1. С. 33–35.
7. Темникова Е. Ю. STEM-технологии в развитии тактильного гнозиса у детей дошколь-

ного возраста с умственной отсталостью // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 1 (61). С. 126–131.

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://spalenuшка.minobr63.ru/wp-content/uploads/2023/03/> (дата обращения: 19.06.2024).

9. Чурина В. А. Особенности развития мышления у дошкольников с ЗПР // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 20. С. 702–712.



А. В. Соколова

УДК 376.1

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

Введение. Главной тенденцией в развитии системы современного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в РФ становится ее профессиональная ориентация. Сам термин «профессиональная ориентация» обозначает «комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии и индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении» [9, с. 25].

Профессиональное самоопределение понимается как «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже



выполняемой трудовой деятельности» [9, с. 26]. Выбор профессионального пути, как отмечают А. В. Соколова, Е. Ю. Темникова и др., является условием успешности личности: «формирование личности, пожалуй, один из самых сложных процессов человеческого развития, ведь от возможности правильного включения личности в самостоятельную познавательную деятельность зависит ее успешность» [10, с. 749]. Также на необходимость самоопределения указывают З. А. Арскиева, З. З. Магомедова, Б. А. Евмиева. Они считают, что одним из принципов смысложизненной ориентации является самоопределение: «...важно помочь подросткам определить свои интересы, хобби и цели в жизни. Развитие самоидентификации помогает им лучше понять, кто они есть и что они хотят достичь» [1, с. 48].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Теоретическую основу исследования составляют труды ученых по профессиональной ориентации молодежи и формированию профессиональной готовности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Е. Ю. Пряжников, Н. С. Пряжников, В. Л. Савиных, А. Д. Сазонов и др.), а также труды по вопросам инклюзивного образования (В. Д. Байрамов, В. З. Кантор, Н. Н. Малофеев, Е. А. Мартынова, А. Г. Станевский, Н. М. Назарова, Г. С. Птушкин, П. В. Романов, В. В. Рубцов, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.) [4; 5].

Важность организации и осуществления профессиональной ориентации на государственном уровне подтверждается принятой Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва), где содействие профессиональному самоопределению и приобщение детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии считается одним из важнейших направлений развития российского воспитания. Реализация данного направления осуществляется через изучение программы курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, прото-

кол от 29.09.2022 № 7/22). Целью данной программы является формирование готовности к профессиональному самоопределению обучающихся 6–11 классов общеобразовательных организаций. Достижение цели программы осуществляется через решение ряда задач, которые предполагают осознанное конструирование индивидуальной образовательно-профессиональной траектории и ее адаптацию с учетом имеющихся компетенций и возможностей среды, а также формирование ценностного отношения к труду как основному способу достижения жизненного благополучия, залогом его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне.

Содержание программы курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» учитывает системную модель содействия самоопределению обучающихся общеобразовательных организаций, основанную на сочетании мотивационно-активизирующего, информационно-образовательного, практико-ориентированного и диагностико-консультативного подходов к формированию готовности к профессиональному самоопределению.

Однако организационно-методическое сопровождение курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» не описывает специфику реализации данного курса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что противоречит современной тенденции развития системы российского образования в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья затрудняется по ряду причин; так, Е. В. Ананьев, А. А. Дыскина, Е. В. Свистунова, Е. М. Старобин выделяют следующие причины: искаженные представления о своих возможностях и ограничениях, завышенная или заниженная самооценка, недостаточная сформированность общесоциальных мотивов к трудовой деятельности, искаженные представления об условиях труда, слабая информированность о профессиях и тре-



бованиях работодателя к молодому специалисту, инфантильность и иждивенческая позиция по отношению к обществу. В связи с этим особое значение в профессиональном самоопределении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья приобретает необходимость выявления реальных возможностей, осознание и оценка собственных профессионально важных качеств и их соответствия требованиям доступных видов труда.

Современная теория и практика предлагают большое разнообразие методов активизации профессионального самоопределения, направленных в основном на оказание помощи на адаптационно-технологическом и социально-адаптационном уровне, но в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья мы предлагаем ориентироваться на методы оказания помощи ценностно-смыслового, нравственного уровня. Одним из таких методов может стать использование метафорических ассоциативных карт в профессиональном самоопределении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 20].

Использование метафорических ассоциативных карт можно рассматривать как метод активизации профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, поскольку он обладает всеми характеристиками, присущими активизирующим методам (по Прихожан): интересность и увлекательность процедуры; личная значимость обсуждаемых вопросов; добровольность участия; двухплановость действия (как и в игре), предполагающая, с одной стороны, план реальных действий (реальные эмоции, разговоры, действия), а с другой стороны, план вымышленных действий; использование общего средства для решения выделенных проблем и целей; обеспечение постепенного перевода средства решения проблем во внутренний план действий клиента, то есть профконсультант должен не просто показать, как это средство используется, но и обучить клиента использовать такое средство самостоятельно при решении своих проблем [8, с. 22].

Изложение основного материала статьи. Метафорические ассоциативные карты –

это карты, представляющие собой набор карт-открыток, на которых изображены люди, жизненные ситуации, абстрактные картины, пейзажи, животные, предметы быта и др. Карты стимулируют ассоциативное мышление и воображение, помогают узнать о себе и о том, что изображено на карте что-то новое, открыть необычные связи и отношения [7, с. 13].

На примере темы 2 – Тематический профориентационный урок «Открой свое будущее» программы курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» приведем примеры использования техник расклада метафорических ассоциативных карт.

Тема 2. Тематический профориентационный урок «Открой свое будущее» (6 класс).

Цель: помочь в выборе увлечения, в котором обучающийся может реализовать свои интересы, развивать возможности и помогать окружающим.

Предлагаем использовать вместо модели, состоящей из трех базовых компонентов, которые необходимо учитывать при осознании выбора профессии («ХОЧУ» – ваши интересы; «МОГУ» – ваши способности; «БУДУ» – востребованность обучающегося на рынке труда в будущем), модель из четырех базовых компонентов «ИКИГАЙ» (рис. 1) («ики» (жить) + «гай» (причина) = «смысл жизни»). Икигай мы можем найти на пересечении четырех областей: «что я люблю», «что ценно, нужно людям», «что я могу делать», «за что мне платят».

Техника «Икигай». Данная техника направлена на выявление смысла жизни. В работе используются универсальные и портретные колоды.

Шаг 1. В открытую обучающемуся предлагается выбрать одну карту из портретной колоды, отвечающую на вопрос: каким (какой) я хочу быть, когда найду свой «Икигай»? (расположить карту в центре).

Шаг 2. В закрытую обучающемуся предлагается выбрать одну карту из универсальной колоды, отвечающую на вопрос: что я люблю делать больше всего, что мне нравится? (расположить карту сверху от центральной карты).

Шаг 3. В закрытую обучающемуся предлагается выбрать одну карту из универсальной



Рис. 1. Модель «Икигай»

колоды, отвечающую на вопрос: что я умею делать хорошо, в чем я силен? (расположить карту слева от центральной карты).

Шаг 4. В закрытую обучающемуся предлагается выбрать одну карту из универсальной колоды, отвечающую на вопрос: за что мне будут платить, что даст мне средства к существованию? (расположить карту снизу от центральной карты).

Шаг 5. В закрытую обучающемуся предлагается выбрать одну карту из универсальной колоды, отвечающую на вопрос: что нужно людям, как я могу принести пользу? (расположить карту справа от центральной карты).

После того, как все карты выбраны, поочередно необходимо открывать карты, начиная с верхней и двигаясь против часовой стрелки. После открытия каждой карты происходит ее обсуждение по следующим вопросам (желательно на листе бумаги записывать свои инсайты):

1. Что изображено на карте? Кого и что вы видите? Опишите, что происходит на карте?
2. Что чувствуют участники?
3. Что вы чувствуете, когда смотрите на эту карту?
4. Есть ли вы на этой карте? Что вам хотелось бы сделать там сейчас, как изменить ситуацию?

5. Какое послание есть в этой карте для вас?

6. Как это может быть связано с вашей жизнью? Где вы испытываете такие же состояния?

7. Как это послание можно применить к вашей ситуации?

После открытия всех карт собирается «Икигай». Смотрим, как меняется центральная карта, в случае необходимости заменяем карту.

Тема 2. Тематический профориентационный урок «Открой свое будущее» (8 класс).

Цель: помочь школьникам в соотношении личных качеств и интересов с направлениями профессиональной деятельности.

Техника «Лестница» (Кучер Ирина Николаевна). Данная техника направлена на определение скрытых сильных сторон обучающегося, определения проблемных поведенческих моделей, планирование действий по достижению цели. В работе используются универсальные, ресурсные и портретные колоды [6].

Шаг 1. Я сейчас: обучающемуся предлагается в открытую выбрать карту из портретной колоды, обозначающую его актуальное состояние и порассуждать о том, что общего между ним и картой, почему он выбрал именно эту карту. Таким образом, мы обозначаем начало расклада.



Шаг 2. Моя цель: обучающемуся предлагается в открытую выбрать карту из универсальной колоды, обозначающую его цель и порассуждать о том, почему именно эта карта. Желательно, чтобы обучающийся подробнее и красочнее описывал желаемую цель. Таким образом, мы обозначаем окончание расклада.

Располагаем карты таким образом, чтобы между ними образовалось пространство для дальнейшей работы.

На каждом последующем шаге поочередно в закрытую обучающийся вытягивает по 3 карты. Карты выкладываются в виде «лестницы» от первой карты ко второй карте, где каждая «ступенька» – это отдельный шаг.

Шаг 3. Что я знаю: с помощью трех карт из универсальной колоды, выбранных в закрытую, обучающийся отвечает на следующие вопросы: Каковы мои знания в желаемой сфере? Каковы мои знания в другой важной для меня сфере? (поможет обратить внимание клиента на ту сферу, которая ему интересна). Как я могу применять свои знания? Зачем мне применять мои знания?

Шаг 4. Мои скрытые таланты: с помощью трех карт из универсальной колоды, выбранных в закрытую, обучающийся отвечает на следующие вопросы: Каковы мои скрытые таланты? Какие сильные стороны у меня есть? О каких своих сильных сторонах я не знаю? Как я могу это применить в желаемой сфере?

Шаг 5. Что мешает мне достичь желаемого: с помощью трех карт из универсальной колоды, выбранных в закрытую, обучающийся отвечает на следующие вопросы: Какие обстоятельства и события моей жизни мешают мне достичь желаемого? Какие черты моего характера мешают мне достичь желаемого? Мои внутренние споры и противоречия? Мои «слепые зоны».

Шаг 6. Что поможет мне достичь желаемого: карты достаются либо в закрытую, либо в открытую из ресурсной колоды, если обучающемуся будет проще найти решение таким образом. Выбранные карты выкладываются поверх карт «что мешает мне достичь желаемого», таким образом происходит небольшая те-

рапевтическая работа. С помощью трех карт, выбранных в закрытую, обучающийся отвечает на следующие вопросы: Какие мои качества помогут мне достичь желаемого? Какие люди в моем окружении могут мне помочь? Что я уже имею для достижения, желаемого? Что способствует моему развитию и движению вперед? Мои возможности для достижения цели.

Шаг 7. Мои дальнейшие действия: вместе с педагогом-психологом обучающийся составляет план посильных действий по достижению цели, за выполнение которых он может взяться в ближайшее время. Сначала обучающийся обозначает действие, а затем выбирает для него в открытую карту из ресурсной колоды. Например, «Уже сегодня я могу сделать подборку литературы по моей профессии». Необходимо четко обговорить с обучающимся даты и время выполнения обозначенных действий. На этом шаге обучающийся отвечает на следующий вопрос: Какие конкретные действия я могу предпринять уже сейчас?

В завершение обсуждается процесс и актуальное состояние обучающегося после расклада.

Тема 2. Тематический профориентационный урок «Открой свое будущее» (10 класс).

Цель: «проигрывание» вариантов выбора (альтернатив) профессии.

Техника «Выбор профессии» (Дульцева Елена Валерьевна). В работе используются универсальные, ресурсные и портретные колоды [3].

Шаг 1. Обучающийся в открытую выбирает из портретной колоды образ себя настоящего и описывает его.

Шаг 2. Обучающийся на заранее подготовленный чистый лист формата А4 слева кладет карту, выбранную в шаге 1, от карты с образом себя обозначаем с помощью стрелок три варианта выбранных обучающимся профессий и один вариант «другое».

Шаг 3. Для каждого варианта профессий обучающийся в закрытую берет одну карту из универсальной колоды и отвечает на вопрос: Как эта профессия для меня и про меня? и од-



ну карту из портретной колоды и отвечает на вопрос: Как я буду себя чувствовать в данной профессии? Обсуждаем карты и анализируем ответы.

Шаг 4. Для варианта «другое» обучающийся в закрытую берет одну карту из универсальной колоды и отвечает на вопрос: Какая еще профессия может мне подойти, о которой я не думал(а)? и одну карту из портретной колоды и отвечает на вопрос: Как я буду чувствовать себя в данной профессии? Обсуждаем карты и анализируем ответы.

Шаг 5. Из ресурсной колоды в закрытую обучающийся выбирает карту с ответом на вопрос: Что или кто мне поможет с выбором профессии? Обсуждаем карты и анализируем ответы. Делаем выводы.

В завершение обсуждается процесс и актуальное состояние обучающегося после расклада.

Выводы. Таким образом, нами была обозначена необходимость создания современной системы профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которая будет ориентирована на выявление реальных возможностей, осознание и оценку собственных профессионально важных качеств и их соответствия требованиям доступных видов труда.

Одним из современных методов профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, можно рассматривать использование метафорических ассоциативных карт. Как инструмент психологической работы метафорические карты обладают большим активизирующим потенциалом и могут быть отнесены к группе активизирующих профориентационных методов.

Активизация профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных проблем развития современного образования, решение которой позволит данной категории обучающихся успешно решать задачи профессионального самоопределения и профессиональной самореализации во благо российского государства.

АННОТАЦИЯ

В данной статье обосновывается важность организации и осуществления профессиональной ориентации на государственном уровне. Представлен анализ содержания программы курса внеурочной деятельности «Билет в будущее» с точки зрения специфики организации данного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Описываются техники профориентационной работы с метафорическими ассоциативными картами для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, используемые в рамках изучения тем программы курса внеурочной деятельности «Билет в будущее».

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная самореализация, метафорические ассоциативные карты.

SUMMARY

This article substantiates the importance of organizing and implementing professional orientation at the state level. The analysis of the content of the extracurricular activity course «Ticket to the future» from the point of view of the specifics of the organization of this process for students with disabilities is presented. The techniques of career guidance work with metaphorical associative maps for students with disabilities, used in the framework of studying the topics of the extracurricular activities course «Ticket to the Future», are described.

Key words: student with disabilities, professional orientation, professional self-determination, professional self-realization, metaphorical associative maps.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арскиева З. А., Магомедова З. З., Евминова Б. А. Развитие смысложизненной ориентации у подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 47–53.
2. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии // Смальта. 2015. № 1. С. 19–23.



3. Дульцева Е. В. Техника «Выбор профессии» [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.b17.ru/elenadultzeva/#article>.

4. Кантор В. З., Коробейников И. А. Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. № 36. 2019. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/development-of-professional-education-of-persons-with-special-needs-and-disabilities>.

5. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1991. 98 с.

6. Кучер И. Н. Техника «Лестница» [Электронный ресурс]. 2023. URL: <https://www.b17.ru/ishabunina/#article>.

7. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога. Одесса: Институт проективных карт, 2013. 112 с.

8. Прихожан А. М. К проблеме подростковой игры // Вестник РГТУ. 2015. № 4. С. 37–46.

9. Пряхников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 400 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/РМа-2003/РМа-393.htm#hid3>.

10. Sokolova, A. V., Temnikova, E. Yu. Problems and prospects for the development of professional pedagogical activity in the context of its penetration into education / O.I. Mikhailenko, M. V. Vakulenkova, E. I. Sharova, A. V. Sokolova, E. Yu. Temnikova // Propositos y representaciones. 2020. T. 8. № S3. С. e749.



**Т. И. Бессонова,
М. Н. Голодюк**

УДК 376/159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Введение. Семья является главным социальным институтом, оказывающим влияние на развитие личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Для данной категории детей особенно важно создать культурные, экономические, медицинские, образовательные и психологические условия для развития и успешной адаптации в обществе. Поэтому в нашей стране стала динамично развиваться система психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей детей с ОВЗ. Системная психолого-педагогическая помощь включает своевременное информирование родителей и законных представителей ребенка об особенностях психики и физиологии ребенка, разработку и реализацию индивидуальных коррекционно-развивающих программ; создание предметно-развивающей среды в домашних условиях и взаимодействие с педагогами в образовательных организациях. Однако стоит учитывать, что в психологическом сопровождении и информировании нуждаются и сами члены семьи ребенка.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи – изучение компонентов родительского отношения в ходе эмпирического исследования; выделение психологических условий для его оптимизации посредством тренинговой программы. Результаты данной работы помогут наладить качественно новые подходы психолого-педагогического сопровождения семьи, что будет способствовать повышению ее функционального ресурса.



Изложение основного материала. «Исследователи и практики обозначают семью как главную реабилитационную структуру, имеющую потенциал создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. В связи с этим именно семье уделяется особое внимание» [3; с. 80].

Исследуя родительское отношение, стоит учитывать, что это многогранная характеристика, которая может иметь как позитивные, так и негативные проявления.

Члены семьи, воспитывающие ребенка с особенностями развития, могут оказаться в ситуации, когда смысл родительства сводится к механической реализации этих функций на поведенческом уровне. Родитель может эмоционально отдаляться от ребенка и не принимать его диагноз на когнитивном уровне. В этом случае возникает необходимость обретения нового смысла воспитания ребенка с ОВЗ и глубокой личностной работы самого родителя. Само по себе нарушение в развитии ребенка с его драматическими последствиями неизлечимости и невозможности как-либо существенно изменить состояние ребенка способно в одном случае фрустрировать и истощать родителя, в другом – содействовать изменению взгляда родителей на окружающий мир вплоть до переосмысления всей жизни. В связи с этим внимание ученых и практиков должно концентрироваться не на родительской беспомощности, а на оказании помощи в оптимизации родительского отношения – переход от дистантного, конфликтного типа взаимодействия к гармоничному [4].

В своих работах В. В. Ткачева также подчеркивает, что семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, не реализуют в полной мере функции, приписываемые обычной семье. В результате рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются [5-6].

По мнению Л. И. Аксеновой, еще одной проблемой, с которой сталкивается семья ребенка с ОВЗ, является отсутствие психологической поддержки. Большинство родителей го-

товы к сотрудничеству с педагогами и специалистами учреждений, и хотят получать возможность общения с другими родителями.

Для оказания такой психологической поддержки и качественного информирования родителей в нашей стране стали образовываться родительские клубы и некоммерческие объединения и организации, на территории которых родители начали получать психологическую помощь специалистов для нормализации своего состояния, а также обмениваться опытом воспитания ребенка определенной нозологии.

На базе такой организации, а именно Севастопольского филиала некоммерческой организации детский благотворительный фонд «Живое дыхание», для эмпирического исследования параметров родительского отношения была отобрана группа родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (возраст детей от 4 до 10 лет, с легкой и средней когнитивной недостаточностью; дети организованы, посещают коррекционные детские сады и школы). Количество испытуемых составило 40 человек (пол женский; образование – высшее; занятость – не трудоустроены). Возраст от 35-45 лет (средний возраст 40 лет). В исследовании участвовали только матери (семья полная), так, как большую часть времени дети проводят именно с ними.

Согласно основной гипотезе исследования важными показателями детерминации проявления родительского отношения могут быть следующие параметры: фрустрированность, принятие/отвержение ребенка, степень контроля, эмоциональная дистанцированность, тревожность. Социальная фрустрированность в большей степени зависит от осознания недостигнутого, чем от реального положения личности. Накопленная неудовлетворенность образует постоянный фон эмоционального напряжения, вследствие чего личность прибегает к мерам психологической защиты: либо снижает уровень притязаний, либо игнорирует доступные ей ступени иерархии. Отсюда возникает психологический стресс. В данном исследовании необходимо выяснить, обладают ли родители детей с ОВЗ высоким уровнем фрустрации, либо наоборот высоким уровнем фру-



Таблица 1.

**Результаты исследования по методике «Опросник родительских отношений»
(А. Я. Варга, В. В. Столин, 1988 г.)**

Уровень выраженности	Шкалы (кол-во человек, %)				
	Принятие/ отвержение	Кооперация	Симбиоз	Контроль	Отношение к неудачам ребенка
Высокий	60,0	45,0	12,5	40,0	20,0
Средний	27,5	45,0	57,5	35,0	15,0
Низкий	12,5	10,0	30,0	25,0	65,0

страционной толерантности. Этим показателем может быть детерминировано родительское отношение.

Результаты диагностики по методике «Уровень социальной фрустрированности В. Бойко» (1996 г.) следующие: 57,5 % – низкий показатель фрустрированности, средний – 33,0 % и высокий – 12,5 %.

Для изучения параметров родительского отношения к ребенку с ОВЗ была применена методика «Опросник родительских отношений» (А. Я. Варга, В. В. Столин). Итоговые результаты отображены в таблице 1.

Результаты тест-опросника родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин) показали, что по шкале «принятия-отвержения» родители более склонны к высоким значениям между полным принятием ребенка с его интересами и особенностями и отрицательными чувствами к своему ребенку, отвержением его; стремятся в большей степени проявлять искренний интерес к тому, что важно для их ребенка, высоко оценивают его способности и стараются быть с ребенком на равных. У участников исследования выявлена тенденция к установлению психологической дистанции между собой и ребенком (более 57,5 %), но при этом они стремятся к удовлетворению его потребностей и всецело стараются оградить от неприятностей. Большинство родителей склонны верить в своего ребенка, неудачи они чаще всего считают случайными.

Результаты диагностики по методике «Шкала тревоги. Ч. Спилбергера – Ю. Л. Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI)» оказались такими: 52,5 % участниц исследования показали высокий уровень личностной тревож-

ности и 37,5 % – средней; при этом показатели ситуативной тревожности также высокие у 40 % опрошенных. Методика применялась в данном исследовании как информативный способ оценки уровня тревожности родителя ребенка с ОВЗ в данный момент (реактивная тревожность как состояние), так и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека).

Выявленные особенности и проблемы детско-родительских отношений обозначили необходимость проведения коррекционно-профилактической работы с семьями. С этой целью разработана программа по оптимизации родительского отношения «Наши дети». Программа была реализована в форме тренинга, состоящего из 10 занятий. Из них 6 занятий проведены с родителями без участия детей; 4 занятия – с участием детей и родителей (совместные). Периодичность проведения: 10 встеч, 1 раз в неделю по 60-90 минут. Тренинг включал методы эмоционально-когнитивной и арт-терапии и предполагает использование приемов интерактивной работы: беседы, групповые дискуссии, демонстрации презентаций, коммуникативные игры, ролевое моделирование, коррекционно-развивающие упражнения и медитации.

Результаты контрольной части исследования показали положительную динамику. Уровни ситуативной и личностной тревожности снизились. Показатели, связанные с эмоциональным компонентом, принятием ребенка, уровнем контроля улучшились в среднем на 15,0 %. В качестве метода математической доказательности использовался Т-критерий Вилкоксона.



Тренинг как активный метод психопрофилактической и коррекционной работы доказал свою эффективность по оказанию помощи родителям и детям в гармонизации отношений, установлении и развитии партнерства родителя с ребенком.

Выводы. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, будет успешна при системном подходе, включающем психологические условия, консультирование и психокоррекцию. Результаты эмпирического исследования определили некоторые проблемы в детско-родительских отношениях: у большей части родителей по отношению к своим детям преобладают показатели значительной эмоциональной дистанцированности, у небольшой части – повышенного контроля; нереалистичности представлений о способностях ребенка, острое отношение к неудачам, повышенный уровень тревожности. Большая часть участников исследования обладают высоким уровнем фрустрационной толерантности. Из чего можно сделать вывод о наличии у родителей потенциала для самореализации, а также необходимости психологического сопровождения для преодоления внутренних барьеров и разрешения внутриличностных конфликтов. Данные результаты стали основой для составления и внедрения коррекционно-профилактической программы тренинга, включающего методы когнитивно-эмоциональной терапии, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений и повышение ресурса семьи.

Психологическими условиями оптимизации детско-родительских отношений стали:

1. Обучение родителей и детей эффективному межличностному общению и взаимодействию;

2. Владение навыками саморегуляции в сложных эмоциональных состояниях (тревожность, агрессивность, растерянность и т. п.);

3. Формирование умений по разрешению конфликтных ситуаций на основе компромисса и сотрудничества;

4. Развитие искренности и заинтересованности в гармонизации детско-родительских отношений;

5. Формирование адекватного принятия ситуации с особенностями развития и состоянием ребенка.

АННОТАЦИЯ

Успешность воспитания и психологического развития ребенка с ОВЗ напрямую зависит от гармонизации детско-родительских отношений. В статье описываются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление психологических факторов, влияющих на их оптимизацию. Анализ частоты контент единиц показал, что среди участников исследования есть группа родителей с преобладающими показателями эмоциональной дистанцированности, повышенного контроля; нереалистичности представлений о способностях ребенка, острым отношением к неудачам, повышенными показателями личностной тревожности и средним уровнем фрустрированности. На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, предложена разработка и апробация коррекционной программы с учетом психологических условий для оптимизации детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, родительское отношение, психологическое сопровождение.

SUMMARY

The success of education and psychological development of a child with disabilities directly depends on the harmonization of parent-child relationships. The article describes the results of an empirical study aimed at identifying psychological factors that influence their optimization. Analysis of the frequency of content units showed that among the study participants, there is a group of parents with predominant indicators of emotional distance, increased control; unrealistic ideas about the child's abilities, an acute attitude to failures, increased indicators of personal anxiety and an average level of frustration. Based on the data obtained during the empirical study, the development and testing of a correctional program is proposed, taking into account the psychological conditions for optimizing parent-child relationships in families with children with disabilities.



Key words: disabled children, parental relations, psychological accompaniment

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. Издательство Юрайт, 2018. 216 с.
2. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения. М., 1986. 206 с.
3. Раецкая И. Е. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 79–85.
4. Галасюк И. Н. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Кураторство семьи особенного ребенка: учеб. пособ. для средн. проф. образ. Издательство Юрайт, 2023. 179 с.
5. Ткачева В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. 1999. № 3. С. 30–36.
6. Ткачева В. В. Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития // Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья. Изд. центр Академия, 2011. 336 с.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





К. С. Вызулина

УДК 159.9.072.43

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ РЕСУРСОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что на сегодняшний день перед учебными заведениями стоит задача подготовить грамотных специалистов, которые будут чувствовать себя уверенно на рынке труда и смогут максимально эффективно реализовать свой профессиональный потенциал на благо и развитие общества.

Многие исследователи в области психологии выделяют профессиональную идентичность как один из главных показателей профессионального развития студентов. Так как в студенчестве у молодых людей начинает формироваться идентификация себя со своей будущей профессией, студенты начинают ощущать свою принадлежность к выбранному профессиональному сообществу. Сформированная профессиональная идентичность является внутренней опорой человека для осмысления личного и профессионального будущего. Успешное становление профессиональной идентичности молодых специалистов не только влияет на формирование их профессиональной востребованности, но и является показателем эффективного профессионального обучения в вузе [3; 4].

Однако возникает конфликт между потребностью в квалифицированных специалистах и отсутствием желания у вчерашних студентов работать по своей специальности. Многие выпускники получают диплом о высшем образовании, но они не видят перспектив в той сфере, которой учились, предпочитая реализовывать себя в других областях. Предпо-

ложим, что это может быть связано, в том числе, и с несформированной профессиональной идентичностью.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель работы состояла в исследовании влияния коммуникативных и организаторских ресурсов на становление профессиональной идентичности студента на этапах учебно-профессиональной деятельности.

Анализ эмпирических данных осуществлялся с применением методов параметрической и многомерной статистики (расчет среднего арифметического, стандартного отклонения, *t*-критерия Стьюдента; линейная корреляция по Пирсону, процентных долей выраженности исследуемого признака в выборках; регрессионный и многофакторный анализ).

Исследование проводилось на базе Факультета управления и психологии Кубанского Государственного Университета в течение 2021/2022, 2022/2023; 2023/2024 учебных лет, в форме лонгитюдного констатирующего эксперимента. Совокупную выборку составили 55 студентов по направлениям: «Управление персоналом» – 19 чел.; «Социальная работа» – 16 чел.; «Организация работы с молодежью» – 20 чел.

Был сформирован пакет методик: методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) [1]; опросник «Профессиональная идентичность студентов» (У. С. Родыгина) [5]; опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин (КОС) [6].

Изложение основного материала. В сентябре 2021 года был проведен первый этап исследования. Выявлено, что больше чем у половины опрошенных респондентов (34 чел., 61,8 %) преобладает статус неопределенной профессиональной идентичности. Данный результат указывает на то, что студенты были не уверены в выборе своего жизненного пути, у них отсутствовали четкие представления о будущей карьере [2].

В сентябре 2023 года был проведен второй этап исследования. Задействованные в эксперименте студенты уже учатся на третьем курсе,

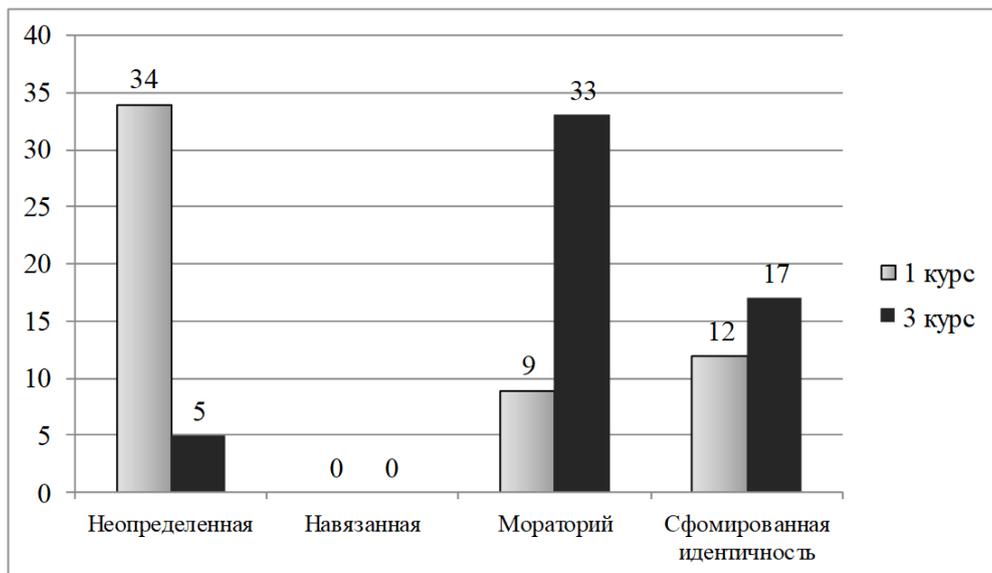


Рис.1. Сравнительные данные количества обучающихся с преобладанием отдельных статусов профессиональной идентичности на 1 и 3 курсах

и за несколько лет учебы их отношение к своей профессии поменялось. Так, среди респондентов преобладающим статусом профессиональной идентичности стал мораторий (33 чел., 60%), на первом курсе их было только 9 человек (16,3%) – на рисунке 1 показано, что различия средних показателей статистически подтверждены при $t^{эмп}=2,98 > t^{кр}=1,67$, при $p=0,05$.

По сравнению с первым курсом обучения выросло и количество студентов, у которых сформирована профессиональная идентичность. На первом курсе их было 12 человек (12,8%), теперь их 17 (30,9%) при $t^{эмп}=2,05 > t^{кр}=1,67$, при $p=0,05$. Молодые люди считают, что они сделали осознанный выбор своей профессии, у них есть ясное видение их профессионального будущего.

Также уменьшилось количество респондентов с неопределенным статусом профессиональной идентичности с 34 человек (61,8%) до 5 (9%). Различия средних показателей статистически подтверждены при $t^{эмп}=2,38 > t^{кр}=1,67$, при $p=0,05$. Возможно, учеба на третьем курсе предполагает от студентов активный интерес к своему профессиональному будущему и началу выстраивания жизненных перспектив.

Статус навязанной идентичности выявлен не был.

Далее был применен опросник «Профессиональная идентичность студента» У. С. Родыгиной. В опроснике выделяются две шкалы – «показатель преобладания эмоций» и «показатель активности».

У большинства студентов выявлены положительные эмоции, связанные с процессом обучения (40 чел., 72,8%) и активное отношение к своей будущей профессии (45 чел., 81,8%). Третий курс обучения – это больше половины пройденного пути в освоении своей специальности. Когда студенты начинают обучаться, они подробно знакомятся с содержанием профессии и яснее представляют себе, насколько данная профессия способна удовлетворить их потребности. Они все больше осознают себя частью своей специальности, их профессиональная идентичность становится более ясной.

Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть опрошенных студентов третьего курса находится на стадии кризиса формирования своей профессиональной идентичности. Возможно, третий курс для них является



переломным моментом, происходит все большее погружение в выбранную специальность, почти все изучаемые дисциплины являются профильными, многие уже начинают искать подработку по специальности. Все эти факторы заставляют студентов задуматься о правильности выбора своей профессии.

С помощью опросника «КОС» Б. А. Федоришина были рассмотрены коммуникативные и организаторские способности студентов.

Обучение на факультете «Управление и психологии» направлено на развитие коммуникативного навыка, студенты учатся формулировать свои мысли, конструктивно отстаивать свое мнение. После окончания учебы молодые люди могут выстраивать коммуникации с людьми разного социального статуса и возраста. Почти половина студентов (49 %) имеют сложности в выстраивании межличностных контактов и умении отстаивать свое мнение.

Перейдем к описанию организаторских способностей студентов третьего курса.

Можно сделать вывод, что студенты третьего курса имеют выраженные организаторские склонности, однако коммуникативные склонности еще не в полном объеме сформированы.

Для того чтобы выявить влияние коммуникативных и организаторских ресурсов на становление профессиональной идентичности, были использованы корреляционный, регрессионный и факторный анализы.

Корреляционный анализ показал наличие достоверных взаимосвязей между статусами и показателями профессиональной идентичности с коммуникативными и организаторскими склонностями.

Показано, что от уровня развития коммуникативных склонностей зависит формирование статуса профессиональной идентичности. Так, чем ниже уровень коммуникативных ресурсов, тем сложнее студентам сформировать статус профессиональной идентичности (неопределенная профессиональная идентичность $r = -0,298$; $p < 0,05$; мораторий $r = -0,290$; $p < 0,05$). Также низкий уровень коммуникативных склонностей влияет на показатели: преобладания эмоций ($r = -0,394$; $p < 0,05$) и активности ($r = -0,270$; $p < 0,05$).

И, наоборот, при высоком уровне развития коммуникативных ресурсов происходит формирование достигнутой профессиональной идентичности ($r = 0,495$; $p < 0,05$).

Чем больше студенты принимают участие в организационных мероприятиях, тем у них быстрее складывается достигнутая идентичность ($r = 0,904$; $p < 0,05$), эмоционально положительное ($r = 0,659$; $p < 0,05$) и активное освоение своей профессии ($r = 0,593$; $p < 0,05$). Также выявлена обратная взаимосвязь между уровнем организаторских склонностей и неопределенной профессиональной идентичностью ($r = -0,557$; $p < 0,05$), и мораторием ($r = -0,287$; $p < 0,05$).

Далее был проведен регрессионный анализ, зависимой переменной выступил уровень коммуникативных склонностей. Независимыми переменными стали статусы профессиональной идентичности «Мораторий», «Достигнутая идентичность», «Неопределенная идентичность» и показатели профессиональной идентичности «Показатель преобладание эмоций» и «Показатель активности».

Можно сделать вывод, что существует взаимосвязь коммуникативных ресурсов и уровней формирования профессиональной идентичности. Чем выше уровень развития коммуникативных склонностей, тем студенты осознаннее в своей профессии. При низком уровне выраженности коммуникативных способностей у студентов отсутствует уверенность в выбранной ими профессии.

Также был проведен регрессионный анализ, где зависимой переменной выступил уровень организаторских склонностей. Независимыми переменными стали статусы профессиональной идентичности «Мораторий», «Достигнутая идентичность», «Неопределенная идентичность» и показатели профессиональной идентичности «Показатель преобладание эмоций» и «Показатель активности». Однако полученные коэффициенты не имеют статистической значимости ($p > 0,05$) и поэтому не берутся нами во внимание.

Дополнительно был проведен анализ факторной структуры взаимосвязи статусов и показателей профессиональной идентичности и



Таблица 1.

Психолого-педагогические рекомендации для студентов третьего курса обучения

Преобладание кризисного статуса профессиональной идентичности	<p>Рекомендации</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Эмоционально положительное отношение к профессии и к себе в ней. 2. Профессионально ориентированная информационно-насыщенная окружающая среда. 3. Активное взаимодействие с носителями (трансляторами) профессиональных норм, ценностей и моделей поведения. 4. Субъектная позиция человека по отношению к социальной реальности
	<p>Мероприятия и инструменты воздействия</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. В специальных учебных дисциплинах увеличить количество учебного материала профессиональным контекстом и профессиональными примерами. 2. Использование форм и методов обучения, основанных на высокой активности и личностной включенности студентов в образовательный процесс. 3. Опора на различия в требованиях к профессии, профессиональной самооценке, профессиональных планах, профессионально важных качествах. 4. Участие в студенческих конкурсах, конференциях, круглых столах. 5. Приглашение известных представителей профессии с выступлением, лекцией или проведением мастер класса. 6. Наблюдение и мониторинг динамики формирования профессиональной идентичности в конце второго семестра третьего курса
Влияние уровня коммуникативных и организаторских склонностей на формирование статуса профессиональной идентичности	<p>Рекомендации</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивирование студентов к оптимальному выполнению учебной деятельности, осознанию профессиональных перспектив, саморазвитию. 2. Диалогический подход во взаимодействиях преподавателя и студентов, обеспечивающий сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта преподавателя и студента. 3. Мотивирование студентов к публичным выступлениям и возможности улучшения своих организаторских склонностей
	<p>Мероприятия и инструменты воздействия</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Профориентационные игры и упражнения. 2. На практических занятиях студентам давать индивидуальные и групповые проекты. 3. Внеурочная деятельность по профессиональной тематике. 4. Постепенное включение студентов преподавателями в профессиональное сообщество. 5. Раскрытие преподавателями студентам профессионального имиджа представителя своей профессии. 6. Поощрение студентов к участию в профессиональных тренингах и мастер классах

управленческих компетенцией (организаторских и коммуникативных склонностей). Для выявления личностных факторов был использован факторный анализ по методу главных компонент с Варимакс-вращением и нормализацией Кайзера.

На основе факторного анализа было выделено четыре фактора, объясняющих 77,4 % дисперсии.

На уровне первого фактора (23,22 % дисперсии) факторообразующими переменными выступают показатели преобладание эмоций и активность. Для студентов третьего курса (13 человек от общей выборки) первостепенное значение имеют эмоции, связанные с процессом обучения и отношением к своей будущей профессии. Соответственно если у респонден-



тов будет положительное отношение и активное освоение своей профессии, их профессиональная идентичность будет меняться с тенденцией к сформированной.

На уровне второго фактора (22,40 % дисперсии) факторообразующей переменной выступают статусы «мораторий» и «сформированная профессиональная идентичность». Обратная связь моратория и прямая связь достигнутой идентичности указывают на то, что пока студенты (12 человек от общей выборки) находятся в кризисе выбора своего профессионального становления, процесс положительной идентификации себя с профессией будет затруднен.

На уровне третьего фактора (18,10 % дисперсии) факторообразующими переменными выступили «Неопределенная профессиональная идентичность» и «Навязанная профессиональная идентичность», которые, в свою очередь, отрицательно усиливают другие статусы профессиональной идентичности «Мораторий» и «Достигнутая профессиональная идентичность». Данный результат мы можем объяснить тем, что у 10 человек от общей выборки респондентов происходит диффузия профессионального «Я», поэтому статусы профессиональной идентичности находятся в оппозиции друг к другу.

На уровне четвертого фактора (13,70 % дисперсии) факторообразующими переменными выступают коммуникативные и организаторские склонности, которые усиливают типы профессиональной идентичности «Навязанная идентичность» и «Сформированная идентичность» и ослабляют остальные показатели. Из всех респондентов только 8 студентов можно рассматривать как наиболее подготовленных к своей профессии, они приняли обязательство и готовы себя реализовывать.

Таким образом, мы смогли доказать, что становление профессиональной идентичности будущих специалистов социоэкономической деятельности может находиться под влиянием коммуникативных и организаторских ресурсов студентов.

По результатам проведенного исследования были предложены психолого-педагогиче-

ские рекомендации для студентов третьего курса обучения. Рекомендации направлены на помощь студентам в их процессе становления профессиональной идентичности во время обучения в вузе. Их можно применять для студентов социоэкономической специальности или для студентов любых направлений подготовки после адаптации ее содержания к особенностям конкретной специальности (табл. 1).

Выводы. Таким образом, цель исследования достигнута. В ходе проведенного эмпирического исследования было доказано влияние коммуникативных и организаторских ресурсов на становление профессиональной идентичности студента на этапах учебно-профессиональной деятельности. На основе полученных результатов были составлены психолого-педагогические рекомендации для студентов третьего курса. Рекомендации можно использовать в создании программы психологического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности, а также в консультации и психологической профилактики со студентами высшего учебного заведения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается влияние коммуникативных и организаторских ресурсов на становление профессиональной идентичности студентов. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что на сегодняшний день перед учебными заведениями стоит задача подготовить грамотных специалистов, которые будут чувствовать себя уверенно на рынке труда и смогут максимально эффективно реализовать свой профессиональный потенциал на благо стране и развитию общества.

Цель работы состояла в исследовании влияния коммуникативных и организаторских ресурсов на становление профессиональной идентичности студента на этапах учебно-профессиональной деятельности.

По результатам проведенного исследования были предложены психолого-педагогические рекомендации для студентов третьего курса обучения. Рекомендации направлены на помощь студентам в их процессе становления профессиональной идентичности во время обучения в вузе.



Ключевые слова: профессиональная идентичность студентов, статусы профессиональной идентичности, учебно-профессиональная деятельность, коммуникативные и организаторские ресурсы.

SUMMARY

The article examines the influence of communicative and organizational resources on the formation of students' professional identity. The relevance of the chosen topic is due to the fact that today educational institutions face the task of preparing competent specialists who will feel confident in the labor market and will be able to maximize their professional potential for the benefit of the country and the development of society.

The purpose of the work was to study the influence of communicative and organizational resources on the formation of a student's professional identity at the stages of educational and professional activity.

Based on the results of the study, psychological and pedagogical recommendations were proposed for third-year students. The recommendations are aimed at helping students in their process of becoming a professional identity while studying at a university.

Key words: students' professional identity, professional identity statuses, educational and professional activities, communication and organizational resources.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 201 с.

2. Вызулина К. С. Профессиональная идентичность студентов на первом этапе учебно-профессиональной деятельности // International Journal of Medicine and Psychology. 2023. Т. 6. № 6. С. 136–141.

3. Лебедева Ю. А., Юркова И. Г., Богачинский Е. И. Личностные детерминанты социально-психологического здоровья студенческой молодежи // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 152–160.

4. Родыгина У. С. Диагностика профессиональной идентичности студентов – буду-

щих психологов // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста: матер. IV межрегион. межвуз. науч. метод. конф. Киров, 2006. 53 с.

5. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 130–135.

6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002.



М. С. Богдан

УДК 159.923.2

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ КАК РЕСУРСА ПРЕОДОЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Введение. В условиях непостоянства социальной и политической жизни общества растет актуальность изучения личностных качеств, которые помогают человеку эффективно преодолевать нарастающую напряженность и стрессовые состояния, вызванные измененной реальностью. Привлечение внимания молодых людей к виртуальным сообществам и повышение их интернет-активности способствует изменению их мироощущения и переоценке жиз-



ненных приоритетов. У молодежи, которая постоянно пользуется современными технологиями, есть ряд негативных последствий: проблемы в коммуникативных и эмоционально-волевых сферах личности, снижение мотивации к обучению, на фоне чего формируется интернет-зависимость. Отдавая предпочтение общению и деятельности в интернет-среде, молодые люди лишаются возможности получения опыта и достижения целей в процессе адаптации к обществу, что может привести к избеганию социальных проблем в будущем и неспособности конструктивно справиться с жизненными трудностями.

Поэтому перед современными психологами встает задача изучения реакций интернет-активной молодежи на жизненные обстоятельства, в которых она находится, а также влияния психотравмирующих факторов на личность. Это позволит практикам разработать эффективные методы помощи лицам, оказавшимся в кризисной ситуации, пережившим личную травму, способствовать нахождению людьми сил и ресурсов жить дальше, преодолевая все трудности настоящего. Развитие жизнестойкости интернет-активной молодежи в этом контексте становится очень актуальной задачей.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Понятие «жизнестойкость» рассматривается в трудах многих ученых: Л. А. Александровой, Т. В. Володиной, С. В. Книжниковой, Е. Вермт, С. Кобаса, Д. А. Леонтьева, Дж. Крокер, С. Лютар, С. Мадди, Т. В. Наливайко, А. Н. Фоминовой, В. Франкла, Д. А. Циринг, О. А. Юриной. Развитию жизнестойкости как ресурса преодоления жизненных трудностей посвящены труды Е. С. Агапитовой, П. Баргон, Л. А. Александровой, С. А. Богомаза, Т. Г. Бохан, Б. Боусема, Е. Р. Куашевой, Д. А. Леонтьева, С. Мадди, Л. Н. Молчановой, А. В. Осипова, С. Потард, Е. И. Рассказовой, А. И. Редькина, Р. Руиз, Ю. Ю. Стрельниковой, Т. И. Шевченко.

Интернет-активность молодежи в целом рассматривается в работах М. Р. Бабиковой, И. Б. Бовиной, И. В. Воробьевой, Н. В. Богданович, Н. В. Дворянчикова, О. Ю. Горчаковой, В. В. Делибалт, В. Н. Колесникова, О. В. Круж-

ковой, А. В. Ларионовой, А. И. Лучинкиной, В. С. Масловой, Ю. И. Мельник, Т. И. Митичевой, Т. А. Посакаловой, Д. В. Руденкина, О. В. Рубцовой, Ю. Р. Тагильцевой, Л. И. Тепловой, А. С. Тишковой, А. П. Фахретдиновой и др. В контексте совладающего поведения интернет-активность рассматривают такие ученые, как Е. В. Алексеева, И. А. Бикметов, О. Р. Веретина, В. В. Гусева, А. М. Королёва, А. А. Многосмыслова, Ф. К. Нуриманова, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская, И. А. Петроченко, Л. А. Регуш, Н. Л. Сомова, В. В. Юшко. Вместе с тем в современной психологической науке недостаточно раскрыты вопросы детерминанта и психологических особенностей жизнестойкости у интернет-активной молодежи и влияние интернет-активности на способность преодолевать жизненные трудности.

Исходя из этого, целью статьи является теоретическое изучение и обоснование значимости развития жизнестойкости у интернет-активной молодежи как ресурса преодоления жизненных трудностей.

Изложение основного материала. Впервые о жизнестойкости как психологическом явлении заговорил С. Мадди, определяя ее как черту личности, в структуру которой входят установки, убеждения, способности и стратегии, помогающие человеку трансформировать стрессовые события в ресурсы личностного роста, способствующие обретению резилентности.

С. Мадди выделил три ключевых подхода к жизнестойкости: вера в то, что нужно оставаться вовлеченным в трудные ситуации и поддерживать связь с другими (вовлеченность); вера в способность влиять на результаты и принимать неконтролируемый опыт (контроль); вера в то, что стресс и кризисы могут привести к личностному росту (принятие риска). В своей модели жизнестойкости С. Мадди также выделяет пять механизмов, которые помогают смягчить влияние стресса на здоровье и работоспособность, включая устойчивые убеждения, мотивацию к преобразующему преодолению трудностей, усиление иммунного ответа, продвижение ответственной практики



здравоохранения и поиск эффективной социальной поддержки. По сути, жизнестойкость, по мнению С. Мадди, – это то, что придает ценность и цель человеческому существованию во всех ситуациях [1].

Следовательно, исследователь заключает, что все компоненты жизнестойкости способствуют способности личности противостоять негативным событиям, принимать и творчески перерабатывать их, интегрируя полученный опыт в собственную жизнь. При этом личность с выраженной жизнестойкой позицией способна переживать жизненные события как положительное последствие личностного выбора и как важный стимул для усвоения нового.

В своих работах Е. В. Никитина выделяет три основных ракурса в трактовке феномена жизнестойкости: как ценный ресурс потенциала личности, который может понадобиться в конкретных обстоятельствах; как важнейшая психологическая черта, которая культивируется посредством активного участия в решении жизненных проблем; и как способность к социально-психологической адаптации, направляемой продолжающимся процессом семантической саморегуляции [3].

Жизнестойкость – это, по сути, признание важности своих действий и участия в формировании жизненных обстоятельств, а также вера в то, что человек способен взять на себя ответственность за эти ситуации и получить ценные жизненные уроки на будущее. Она предполагает сдвиг в мышлении по отношению к себе, другим, деятельности и миру, что приводит к переоценке ценностей и поиску новых смыслов. В психологических исследованиях жизнестойкость признается ценным личным активом, позволяющим людям раскрывать скрытые способности и использовать новые возможности в трудные времена. Различные психологи рассматривают устойчивость как способность терпеть, преодолевать ограничения, действовать, несмотря на препятствия, превращать проблемы в возможности, а также как важнейшую силу личности [7].

В работах М. В. Шамардинова, Т. А. Матеровой и Н. А. Першиной личностная устойчи-

вость рассматривается как ценный ресурс, включающий в себя различные психологические качества, которые могут оказаться полезными в сложных ситуациях. Жизнестойкость рассматривается как важная психологическая характеристика, которая развивается благодаря позитивному подходу к жизненным обстоятельствам и способности адаптироваться социально и психологически путем регулирования своих мыслей и эмоций. Кроме того, реакцию людей на стресс можно наблюдать по их повышенному стремлению к социальным связям, усилиям взять ситуацию под контроль, а не чувствовать себя беспомощным, а также готовности учиться как на положительном, так и на отрицательном опыте, чтобы справиться с жизненными проблемами. По мере роста устойчивости личность становится лучше подготовленной к тому, чтобы противостоять жизненным вызовам, а не игнорировать или отрицать их [8].

Таким образом, жизнестойкость выступает важной личностной чертой, помогающей человеку более экологически и безопасно прожить стрессовую ситуацию, преодолеть трудности с минимальными негативными последствиями, конструктивно проработать пережитый психотравмирующий опыт, эффективно интегрировать его в собственную жизнь и осознать его ценность как ресурса для дальнейшего.

Если рассматривать способность противостоять жизненным трудностям и эффективно с ними справляться среди современной молодежи, то изучать этот феномен следует именно в контексте интернет-активности. Ведь очевидно, что виртуальное взаимодействие и киберобщение тесно вошли в жизнь общества и являются неотъемлемой его частью.

Изучая поведение людей в Интернете, А. И. Лучинкина, Л. В. Жихарева, И. С. Лучинкина, А. А. Гребенюк, А. А. Дусманов стремились получить полное представление о различных характеристиках пользователей данной сети. К таким характеристикам авторы относят количество времени, проведенного в сети, уровень вовлеченности в различные виды дея-



тельности и частоту участия в онлайн-мероприятиях. Анализируя эти аспекты интернет-активности, пользователей определяют как пассивных, ситуативных, активных и сверхактивных [2].

Исследователи И. Р. Сушков, Н. С. Козлова указывает, что интернет-среда становится особым пространством, в котором субъекты имеют в своем распоряжении инструменты для опосредования процесса формирования самовосприятия. Таким образом, этот феномен начинает изучаться как культурный продукт, обладающий совершенно иными ресурсами для формирования самовосприятия, саморазвития и самовыражения для индивидов, испытывающих проблемы с этим аспектом реальной жизни. Также авторы отмечают, что общение в виртуальном мире дает людям возможность преодолеть свои недостатки, такие как внешний вид, дефекты речи или особенности характера. Это позволяет им быть признанными и принятыми в группе, чувствовать себя в безопасности, расширять свои социальные взаимодействия и совершенствовать свои навыки и способности. Эти факторы повышают интернет-активность среди современной молодежи. Вместо того, чтобы преодолевать дискомфорт, устранять источники проблем и расти как личность, молодые люди отдают предпочтение уходу от дискомфорта в виртуальную среду [6].

Более того, если интернет-среда становится доминирующей в плане личного общения и воспринимается индивидами как более эффективная и комфортная, Интернет может стать заменителем социальной среды. Такой процесс приводит к отчуждению от реального мира, что ведет к созданию виртуальных сообществ, и в то же время личность человека претерпевает значительные изменения. Поэтому общение в Интернете может способствовать решению проблемы отчуждения личности в индустриальную и постиндустриальную эпоху. В интернет-среде личности постоянно вовлечены в общение.

Интернет предоставляет людям платформу для выражения своих эмоций, что может быть особенно полезно для подростков и молодежи. Анонимность онлайн-среды создает безопасное

пространство для обсуждения негативного опыта. Открыто выражая негативные чувства, люди могут обрести чувство расширения своих возможностей. В отличие от друзей и родственников, которым может быть трудно понять или принять такие эмоции, онлайн-группы поддержки с большей вероятностью обеспечат понимание и поддержку для их выражения. Предложение поддержки и интересного контента в онлайн-сообществах может быть полезным и повышающим доверие занятием. Кроме того, использование стратегий отвлечения, таких как просмотр видео или онлайн-игры, может помочь молодежи снизить уровень стресса. Хотя игровой процесс, мотивированный бегством, связан с негативными последствиями, такими как интернет-зависимость, он также может служить временной отсрочкой от стресса и обеспечивать ощущение погружения и расслабления. Большинство адаптивных копинг-стратегий тесно связаны с обменом опытом с другими. Это потому, что сверстники могут предложить чуткое понимание, ценные советы и служить положительным примером для подражания. Вероятно, это основная причина, почему сообщества онлайн-поддержки добились такого успеха [6].

Психологи В. В. Юшко и Ф. К. Нуриманова в своем исследовании интернет-зависимости подчеркивают, что эта проблема может привести к развитию различных психологических проблем, таких как конфликтное поведение, хронический стресс, депрессия, трудности в общении и тревога. Они также отмечают, что подросткам, борющимся с интернет-зависимостью, может быть сложно строить отношения со своими сверстниками, они сталкиваются с трудностями при адаптации к групповой обстановке и часто прибегают к пассивным или избегающим копинг-стратегиям как способ уйти от жизненных проблем в виртуальный мир [10].

По данным исследования, проведенного Л. А. Регущ, Е. В. Алексеевой, О. Р. Веретиной, А. В. Орловой и Ю. С. Пежемской, установлено, что большинство молодых людей склонны использовать Интернет как средство решения жизненных задач. Однако они склонны больше



полагаться на Интернет для получения эмоциональной поддержки, а не для решения проблем или поиска социальной помощи. В плане эмоционального преодоления студенты и школьники часто тяготеют к визуальным формам медиа, таким как фильмы, телепередачи и видео, а также к аудиальным материалам, таким как музыка и аудиокниги. Молодые люди, которые активно пользуются Интернетом, склонны переключать свое внимание на такие занятия, как чтение, общение в социальных сетях, компьютерные игры, хобби и учеба, чтобы отвлечься от своих проблем. Помимо эмоциональных подходов и подходов к решению проблем, более трети молодых людей подчеркнули важность социальной поддержки, такой как обсуждение проблем с близкими через социальные сети для понимания, сочувствия и получения совета. Проблемно-ориентированное преодоление трудностей в Интернете в основном используется молодыми людьми с помощью различных методов, таких как поиск информации, поиск решений и обращение за помощью к онлайн-профессионалам [5].

Анализ исследований (Р. М. Шамионов, Н. В. Суздальцев, Е. Е. Бочарова, Ю. А. Акамова) показал, что четверть респондентов отдают предпочтение онлайн-деятельности (поиск, досуг и субкультурная деятельность), чему сопутствует снижение предпочтения религиозной и спортивной/развлекательной деятельности. Проще говоря, активное участие в конструктивной деятельности, такой как спорт и вера, может служить барьером для чрезмерного использования Интернета, в то время как такие действия, как поиск информации, образовательные занятия, общение и развлечения, способствуют онлайн-активности. Авторы также обнаружили, что деятельность человека в реальном мире оказывает более сильное влияние на идентичность по сравнению с деятельностью в Интернете. Кроме того, результаты показывают, что поддержание здорового образа жизни, качественное времяпрепровождение с семьей, участие в общественных мероприятиях и участие в образовательных мероприятиях могут способствовать значимому

взаимодействию и предпочтению офлайн-деятельности [9].

Очевидно, чем более активная жизненная позиция у личности в реальной жизни, тем менее у нее потребности в онлайн-среде, а интернет используется как дополнительный ресурс для решения жизненных вопросов, в то время как неумение справляться с вызовами в реальной жизни приводит к растворению в интернет-среде, размытию собственной идентичности и низкой жизнестойкости.

Таким образом, Интернет для подавляющего большинства активных пользователей является средством отвлечения от проблем, снятия эмоционального напряжения, а не ресурсом преодоления жизненных трудностей. Проанализировав исследования, посвященные особенностям совладающего поведения жизнестойкой личности, и сравнив их результаты с исследованиями стратегий решения проблем интернет-активной молодежи, можно прийти к выводу, что для последних преимущественным является уход от проблем в виртуальную реальность, а не конструктивное их решение. Вместе с тем, полагаем, что развитие жизнестойкости у интернет-активной молодежи приведет к развитию у респондентов жизнеутверждающей позиции и способности использовать Интернет для эффективного решения и преодоления жизненных трудностей, а не отвлечения от них.

Исходя из результатов теоретического исследования, нами разработана программа тренинговой работы по повышению жизнестойкости интернет-активной молодежи. Данная программа адаптирована к самостоятельной асинхронной работе личности онлайн, однако может быть реализована в групповом офлайн-формате.

Цель такой тренинговой работы – повышение жизнестойкости интернет-активной молодежи через овладение ими методами познания себя, своих сильных сторон и зоны роста, приобретения soft skills компетенций.

Программа состоит из четырех содержательных модулей: самопознание и раскрытие личного потенциала; эффективная постановка целей и поиск путей их достижения; эмоцио-



нальная саморегуляция и развитие навыков осознанной жизни; самоменеджмент, формирование навыков эффективного управления собственными ресурсами.

Каждый содержательный модуль включает в себя четыре занятия (8 академических часов), на которых активным пользователям сети Интернет предлагаются арт-терапевтические упражнения, техники когнитивно-поведенческого направления, направленные на самопознание, раскрытие и самосовершенствование личностно-характерологической, мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сфер личности, формирование навыков эмоциональной саморегуляции и самоменеджмента (постановка и достижение целей, эффективное управление временем и психологическими ресурсами). Всего программа рассчитана на 32 академических часа.

Каждый модуль сопровождается вводным видеообращением или вступительным словом тренера, в котором обосновывается важность жизнестойкости в жизни человека и ценность упражнений, предлагаемых в программе, подчеркиваются пути самоанализа, саморефлексии и осознания собственных ценностей и смыслов.

Для достижения цели в программу включены такие методы работы, как проективные диагностические методики, дыхательные упражнения, психогимнастика, изо- и сказкотерапия, работа с метафорическими ассоциативными картами и упражнения когнитивно-поведенческого направления, mindfulness и медитативные практики, кинотерапия.

Предполагаем, что такая глубинная и содержательная работа будет способствовать наполнению интернет-активной молодежи ресурсами, осознанию ими смысла собственной жизни и ценности собственной личности, формированию навыков самоорганизации, эффективной постановки и достижения целей, эмоциональной саморегуляции и восстановлению психологического благополучия, улучшению их ситуации, что, в конце концов, повысит их уровень жизнестойкости.

Выводы. Таким образом, жизнестойкость является важным личностным качеством, которое помогает человеку эффективно прео-

долеть психотравмирующие события и жизненные трудности, сохраняя собственное психическое здоровье и получая ресурсы для достижения жизненных целей в будущем. Чтобы иметь возможность адекватно реагировать на вызовы настоящего, вычленив из пережитого травмирующего опыта ресурсы для личностного роста, воспринимать пережитую ситуацию как положительный опыт и продолжать жить полноценной жизнью, сохраняя внутренний баланс и личностную эффективность, активным пользователям Интернета важно осознавать собственные эмоции, учиться навыкам саморегуляции, актуализировать внутренние ресурсы, развивать резилентность и жизнестойкость. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать значимость развития жизнестойкости у интернет-активной молодежи как ресурса преодоления жизненных трудностей. Перспективами дальнейшего исследования является глубинное эмпирическое изучение данного феномена.

АННОТАЦИЯ

В статье описано понятие жизнестойкости, ее компоненты, а также личностные особенности интернет-активной молодежи. Теоретически обоснована необходимость развития жизнестойкости у интернет-активной молодежи как ресурса преодоления жизненных трудностей. Предложена программа тренинговых занятий по развитию жизнестойкости у интернет-активной молодежи.

Ключевые слова: интернет-активность, жизнестойкость, устойчивость, копинг-поведение, совладающее поведение, зависимость от Интернета, киберпространство, виртуальная среда.

SUMMARY

The article describes the concept of resilience, its components, as well as the personal characteristics of Internet-active youth. The necessity of developing resilience among Internet-active youth as a resource for overcoming life difficulties is theoretically substantiated. A program of training sessions on the development of resilience among Internet-active youth is proposed.

Key words: internet activity, resilience, coping behavior, coping behavior, Internet addiction, cyberspace, virtual environment.



ЛИТЕРАТУРА

1. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage // *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. № 44. P. 279–298.
2. Лучинкина А. И. [и др.]. Особенности мотивационной сферы интернет-пользователей с разным уровнем эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2022. № 3 (59). URL: <https://gra.cfuv.ru/attachments/article/5790/18%202022%203%20LUCHINKINA%20A.%20I.,%20ZHINKHAREVA%20L.%20V.,%20LUCHINKINA%20I.%20S.,%20GREBENYUK%20A.%20A.,%20USMANOV%20A.%20A.pdf> (дата обращения: 14.07.2024).
3. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования [Электронный ресурс] // *Academy*. 2017. № 4 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya> (дата обращения: 14.07.2024).
4. Пежемская Ю. С., Сомова Н. Л., Гусева В. В. Онлайн- и офлайн-копинг-стратегии школьников с разным уровнем проблемной отягощенности [Электронный ресурс] // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2023. № 207. URL: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-207-176-190> (дата обращения: 11.07.2024).
5. Регуш Л. А. [и др.]. Интернет как ресурс совладания с психологическими проблемами у подростков и молодежи // *Психология человека в образовании*. 2021. Т. 3. № 2. С. 196–207. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-196-207> (дата обращения: 11.07.2024).
6. Сушков И. Р., Козлова Н. С. Интернет-активность как проявление потребности личности в коллективном субъекте // *Психологический журнал*. 2015. Т. 36. № 5. С. 75–83.
7. Фоминова А. Н. Развитие жизнестойкости учащегося в школе. М.: Сентябрь, 2014. 160 с.
8. Формирование жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями детей и подростков в образовании: учеб.-метод. пособие / сост.: М. В. Шамардина, Т. А. Матерова, Н. А. Першина. Бийск: АГТТУ им. В. М. Шукшина, 2016. 190 с.
9. Шамионов Р. М. [и др.]. Роль ценностей и вовлеченности молодежи в различные формы активности в предпочтении онлайн/офлайн-среды [Электронный ресурс] // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2023. Т. 13. Вып. 1. С. 38–50. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.103> (дата обращения: 11.07.2024).
10. Юшко В. В., Нуриманова Ф. К. Влияние интернет зависимости на копинг-стратегии подростков [Электронный ресурс] // *Современные научные исследования и инновации*. 2020. № 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92524> (дата обращения: 09.07.2024).



**Ю. А. Латушкина, П. А. Побокин,
Х. В. Белашева**

УДК 159.9.072.432

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕЛЕСНЫХ МОДИФИКАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Введение. В настоящее время все больше нарастает распространенность осуществления различных телесных модификаций как среди подростков, так и среди людей более старшего возраста, в том числе и студентов. Несмотря на то, что обществом данное явление до сих пор воспринимается несколько негативно, можно предположить, что в недалеком будущем оно постепенно укоренится и войдет в объективную норму. Актуальность исследования обуславливается возможностью установления наличия реальной закономерности между аутоагрессивными наклонностями человека и его склонностью к осуществлению телесных модификаций, причиняющих боль, а также вы-



яснить, существуют ли значимые различия между эмоционально-волевой сферой и характеристиками личности людей, имеющих телесные модификации и не имеющих.

Под понятием «телесные модификации» мы подразумеваем различные виды пирсинга, кроме проколов мочек ушей; татуировки и шрамирование; иные модификации тела, такие как «сплит» языка, вживление под кожу различных материалов с целью получения рельефа и другие, т. е. непосредственно те, которые предполагают вмешательство в целостность кожных покровов и частей тела человека [4; 7].

Причин данному поведению может быть множество, и в основном люди, склонные к осуществлению подобных модификаций, опираются на свое субъективное понятие красоты, доводя, таким образом, свое тело до определенного личного идеала. Однако есть основания полагать, что истинные внутренние причины могут быть более глубокими и более патологическими с точки зрения их психики. Любая подобная модификация тела сопровождается болезненными ощущениями как в момент ее нанесения, так и продолжительное время в процессе заживления [1].

Во многих исследованиях показано, что динамика телесной самоидентичности обусловлена психологическим механизмом системных взаимосвязей между когнитивными и эмоционально-ценностными составляющими самосознания, нарушения которых приводят к дезинтеграции целостного образа «Я» [2; 3]. В исследованиях С. О. Кузнецовой, К. А. Мустафиной, М. В. Такмаковой показано влияние самооценки и уровня притязаний на склонность к телесным модификациям. Авторы отмечают, что для группы респондентов с таким видом самоповреждающего поведения характерно нарушение «Я-концепции», выраженное значительным расхождением реального и идеального образа «Я» на фоне неадекватной самооценки и высокого уровня притязаний. В исследовании также подчеркнута роль социального компонента (дисфункциональной первичной семьи) в формировании нарушения отношения к себе, своему телесному «Я» [6].

Стоит отметить, что модификации тела посредством самоповреждения выступают как способ социальной идентификации субъекта через утверждение контроля над телом, и при этом выделяются эмоционально-личностные корреляты модификаций тела: успешность в определении эмоций других людей и негативные эмоциональные качества (враждебность, цинизм, агрессивность) [5; 10]. Кроме того, выделяют и другие личностные предикторы самоповреждений: нарушения управления эмоциями, алекситимию, фиксацию на негативном прошлом и фаталистическом настоящем, руминацию, самообвинение и обвинение других, снижение самооценки, низкий уровень самопринятия, аутоагрессию, внутреннюю конфликтность, депрессивность, раздражительность, тревожность и др. [8; 9].

У лиц с модификациями тела имеются нарушения в потребностно-мотивационной сфере, связанные с наделением результатов изменений тела самостоятельным значением в качестве способа решения актуальных проблем. Аналогичные выводы сделаны и С. В. Кулаковой, выделившей мотивационные факторы, определяющие установку на хирургическое вмешательство в случаях отсутствия дефекта лица. Выявленные мотивы были связаны с ожиданиями улучшения межличностного взаимодействия и возможностями социальной самореализации личности. Примечательно, что в группе мужчин и женщин, устраняющих реальный косметический дефект, более значимыми оказались интрапсихические мотивы и мотивы, связанные с ценностью здоровья [7].

Исследователи М. В. Смирнова, М. И. Марьян, Ю. Г. Касперович, М. В. Пастухова делают вывод о том, что склонность к телесным модификациям служит формой проявления аутоагрессии. Ученые считают, что склонность к накоплению негативного аффекта служит предпосылкой к проявлению агрессии, направленной не только вовне (например, в форме защитной агрессии), но и на себя в форме модификаций тела. Условием для «запуска» данного механизма выступает разрушение смыслообразующих ценностей и сниженный уровень самоотношения [11].



Целью исследования является изучение особенностей проявления телесных модификаций и наличие аутоагрессивных наклонностей и тенденций в студенческой среде.

В исследовании приняли участие 70 респондентов в возрасте от 18 до 23 лет. Группу испытуемых с телесными модификациями составили 35 человек, а группа с отсутствием телесных модификаций имела такое же количество респондентов. Пол респондентов в исследовании не учитывался.

Для изучения особенностей аутоагрессивных тенденций и осуществления телесных модификаций использовались следующие методы и методики исследования: анкета, направленная на получение дополнительной информации о телесных модификациях и эпизодах аутоагрессивного поведения; «Шкала депрессии А. Бека» (автор: Аарон Бек, адаптация: Н. В. Тарabrina); «Шкала сочувствия к себе», SCS (автор: Кристин Нефф, адаптация: К. А. Чистопольская, Е. Н. Осин, С. Н. Ениколопов и др.); «Тест самооценки» (автор: Мэрилин Соренсен); «Ауто- и гетероагрессия» (автор: Е. П. Ильин). Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета программ Excel 2007 фирмы Microsoft, Statistica 10.0. Корреляционный анализ проводился с вычислением критерия ранговой корреляции R-Спирмена.

Выявление наличия случаев аутоагрессивного поведения у основной и контрольной групп проводилось посредством анкетирования, в результате которого было выявлено, что среди респондентов, имеющих различные телесные модификации, процент встречаемости аутоагрессивных эпизодов составил 71,4 %, наличие желания осуществления аутоагрессивных побуждений без последующих аутоагрессивных действий – 11,4 %. У людей без телесных модификаций встречаемость аутоагрессивных эпизодов составляет 37,1 %, а желания осуществления аутоагрессивных побуждений без последующих аутоагрессивных действий – 25,7 %.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что респонденты основной группы обладают в большей степени вы-

раженной склонностью к аутоагрессивному поведению. Респондентам контрольной группы, в свою очередь, более свойственно наличие аутоагрессивных мыслей и желаний, не переходящих в эпизоды самоповреждения.

Изучение наличия депрессивных симптомов проводилось с помощью опросника «Шкала депрессии А. Бека». Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что у респондентов исследуемых групп не выявлено ярких различий в наличии той или иной степени выраженности депрессивных симптомов, однако у людей без телесных модификаций наблюдаются более частые проявления легкой депрессии (субдепрессии) – 34,3 %, чем у людей с телесными модификациями, у которых, в свою очередь, чаще встречаются проявления умеренной и выраженной тяжелой депрессии – 25,7 %. Можно говорить о том, что вне зависимости от наличия или отсутствия телесных модификаций у респондентов в приблизительно равной степени наблюдаются депрессивные проявления разной степени тяжести. Это дает повод полагать, что телесные модификации и наличие или отсутствие депрессивных симптомов не имеют прямой взаимосвязи.

При исследовании уровня сочувствия к себе с помощью опросника «Шкала сочувствия к себе» было установлено, что низкий уровень сочувствия к себе у респондентов основной группы выражен сильнее – 40 %, чем у респондентов контрольной группы – 17,1%, которым, напротив, более характерен средний и высокий уровень. Полученные результаты позволяют сделать предположение о том, что студенты, для которых свойственно осуществление телесных модификаций, в меньшей степени склонны относиться к самим себе с добротой и внимательностью, а также могут иметь высокий уровень самокритики, низкую степень общности с человечеством и тенденцию к самоизоляции, поскольку, согласно опроснику, эти качества являются характерными для лиц с низким уровнем сочувствия к себе.

Исследование уровня самооценки с помощью методики «Тест самооценки» показало, что респондентам контрольной группы более



свойственно наличие умеренно пониженной самооценки – 40 %, в то время как для респондентов основной группы чаще характерна немного пониженная – 25,7 %. Хороший и сильно сниженный уровень самооценки в обеих группах встречается в абсолютно равной степени. Полученные результаты свидетельствуют о том, что респондентам обеих групп в подавляющем большинстве свойственно наличие сильно сниженной самооценки, что может быть объяснено возрастными характеристиками выборки. Однако в остальных случаях у основной группы наблюдается более частая встречаемость немного пониженной самооценки, в то время как для контрольной – значительно чаще характерно наличие умеренно пониженной. Это позволяет предположить, что осуществление телесных модификаций может иметь благоприятное влияние на уровень самооценки человека. Данное предположение требует дальнейшего изучения.

Изучение склонностей к одному из видов агрессии, ауто- и гетеро-, с помощью опросника «Ауто- и гетероагрессия» показало, что для респондентов основной группы незначительно чаще характерны проявления аутоагрессии, а респондентам контрольной группы более свойственно равное проявление обоих видов агрессии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что вне зависимости от наличия или отсутствия телесных модификаций у респондентов в приблизительно равной степени наблюдаются проявления различных видов агрессии. Это дает повод предполагать, что телесные модификации и предпочтение того или иного вида агрессии не имеют прямой взаимосвязи.

Исследование посредством анкетирования позволило более подробно изучить специфику самоповреждающего поведения респондентов, а также особенности осуществления телесных модификаций у основной группы.

Изучение способов осуществления аутоагрессивного поведения позволило выявить, что наибольшее предпочтение респонденты обеих групп отдают нанесению себе царапин и порезов. Основной группе более свойственно расцарапывание – 17,4 % уже имеющих ран

по сравнению с контрольной группой, которая, в свою очередь, чаще выбирает нанесение ударов – 27,3 % (например, руками или головой о стену). Также у основной группы наблюдается незначительная тенденция к такому способу аутоагрессивного поведения, как уколы иглами, полностью отсутствующему у контрольной группы. Полученные данные позволяют нам сделать предположение о том, что люди с телесными модификациями чаще выбирают для себя способы аутоагрессивного поведения, которые оставляют долгосрочные следы и шрамы на теле, в отличие от лиц из контрольной группы. Такая закономерность может говорить о том, что респонденты основной группы относятся к собственному телу с меньшей степенью жалости, и по этой же причине, вероятно, решаются на осуществление телесных модификаций.

Основной причиной аутоагрессивных эпизодов у обеих групп является потребность заглушить моральную боль физической. Стоит также отметить, что в большинстве случаев респонденты не ограничивались одним вариантом при выборе ответов, и процентное соотношение рассчитывается исходя от общего количества ответов, а не количества исследуемых; практически абсолютное большинство респондентов выбрало эту причину как одну из основных (21 человек из 25 в основной группе (84 %) и 13 из 13 в контрольной группе (100 %)). У основной группы наблюдается мало распространенное мнение об эстетичности и «крутости» аутоагрессивных наклонностей, которое у контрольной группы полностью отсутствует. Респонденты основной группы также значительно чаще выбирали причиной аутоагрессивных эпизодов желание почувствовать хоть что-либо в сравнении с контрольной группой.

Полученные результаты свидетельствуют, что люди с телесными модификациями незначительно реже выбирали причиной осуществления аутоагрессивного поведения потребность заглушить моральную боль физической, и значительно чаще – желание посредством самоповреждений почувствовать хоть что-либо. Данная тенденция может свидетельство-



вать о повышенном уровне апатии среди респондентов основной группы в сравнении с контрольной.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи склонностей к осуществлению телесных модификаций и аутоагрессивных тенденций у респондентов основной группы и группы сравнения свидетельствуют о наличии слабо выраженной прямой корреляции: отмечается между параметрами «Наличие телесных модификаций» и «Наличие аутоагрессивных эпизодов» ($r=0,34, p\leq 0,05$), «Отсутствие телесных модификаций» и «Отсутствие аутоагрессивных эпизодов и желаний» ($r=0,22, p\leq 0,05$). Такой результат свидетельствует о том, что люди, имеющие склонность к осуществлению телесных модификаций, в незначительно большей степени также имеют тенденцию к аутоагрессивным проявлениям, чем люди, телесных модификаций не имеющие, которые, исходя из слабо выраженной взаимосвязи между параметрами «Отсутствие телесных модификаций» и «Наличие аутоагрессивных желаний, не переходящих в эпизоды» ($r=0,18, p\leq 0,05$), чаще не переходят от побуждений к действиям.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить слабо выраженную прямую корреляцию между параметрами «Отсутствие телесных модификаций» и «Легкая депрессия (субдепрессия)» ($r=0,23, p\leq 0,05$), и это дает основание предположить, что респонденты основной группы имеют несколько большую склонность к более сильно выраженным депрессивным проявлениям.

Также слабо выраженная прямая корреляция наблюдается между параметрами «Наличие телесных модификаций» и «Низкий уровень сочувствия к себе» ($r=0,25, p\leq 0,05$), «Отсутствие телесных модификаций» и «Умеренно пониженная самооценка» ($r=0,36, p\leq 0,05$), что подтверждает сделанные ранее выводы касательно заметно сниженного уровня сочувствия к себе и в среднем более высокого уровня самооценки у респондентов основной группы в сравнении с контрольной в некоторых случаях.

Полученные результаты позволяют нам констатировать наличие следующих особен-

ностей. Люди, имеющие те или иные модификации тела, в среднем обладают более низким уровнем сочувствия к себе, чем люди без них. У лиц, имеющих модификации тела, наиболее часто встречалась слабо сниженная самооценка, в то время как у лиц без них – умеренно сниженная. Данный результат может косвенно свидетельствовать, что телесные модификации способствуют повышению самооценки.

Хотелось бы отметить, что лица, имеющие телесные модификации, в актах самоповреждения чаще выбирают способы, оставляющие долгосрочные следы и шрамы, чем люди без модификаций тела. А также и тот факт, что у лиц с модификациями тела в актах самоповреждения чаще превалирует мотивация «почувствовать хоть что-то», в то время как у лиц без них самоповреждение является способом заглушить моральную боль, что может свидетельствовать о более выраженном чувстве апатии среди первых. Причинами для избавления от модификаций тела в представленной выборке в равной степени были как внешние факторы, такие как смена стиля, образа жизни, или вкусовых предпочтений, так и независящие от желания респондента – некачественно проведенная процедура или по случайности.

Выводы. В ходе эмпирического исследования нами были выявлены следующие закономерности. У респондентов, имеющих те или иные модификации тела, в большей степени выражена склонность к аутоагрессивному поведению. Лица, имеющие те или иные модификации тела, в среднем обладают более низким уровнем сочувствия к себе, чем люди без них. У лиц, имеющих модификации тела, наиболее часто встречалась слабо сниженная самооценка. Таким образом, можно констатировать, что телесные модификации в определенных случаях могут быть проявлением аутоагрессивных тенденций, в том числе и неосознаваемых самим человеком.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено эмпирическое исследование по изучению особенностей проявления телесных модификаций в студенче-



ской среде, с помощью психодиагностических методик представлены виды телесных модификаций и причины их нанесения.

Ключевые слова: телесные модификации, аутоагрессивные тенденции, пирсинг, татуировки, аутоагрессивное поведение, самоповреждения.

SUMMARY

The article presents an empirical study on the study of the features of the manifestation of bodily modifications in the student environment, using psychodiagnostic techniques, the types of bodily modifications and the reasons for their application are presented.

Key words: bodily modifications, auto-aggressive tendencies, piercing, tattoos, auto-aggressive behavior, self-harm.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банников Г. С. [и др.]. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков // Суицидология. 2015. № 4. Т. 6. С. 21–32.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
3. Докучаев И. И. Сознание и тело человека в системе конструирования реальности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Философия. 2021. № 3 (8). С. 83–92.
4. Евсеенкова Е. В. Факторы риска аутодеструктивного поведения у старших подростков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. № 1 (77). С. 74–86.
5. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб., 2016. 30 с.
6. Кузнецова С. О., Мустафина К. А., Тамакова М. В. Взаимосвязь бодимодификаций и самоповреждающего поведения с психологическими травмами, пережитыми в детском возрасте // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. № 3. С. 479–493.
7. Кулакова С. В. Исследование аутодеструктивного поведения личного состава уголовно исполнительной системы Российской Федерации // Психология и педагогика служебной деятельности. 2019. № 4. С. 60–64.

8. Лебедева Ю. А., Юркова И. Г., Богачинский Е. И. Личностные детерминанты социально-психологического здоровья студенческой молодежи // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 152–159.

9. Морозова И. С., Белогай К. Н., Евсеенкова Е. В. К проблеме систематизации теоретических подходов к изучению аутодеструктивного поведения в традиционной и постнеклассической психологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8. С. 59–67.

10. Налчаджян А. А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2017. 736 с.

11. Смирнова М. В. [и др.]. Исследование личностных предикторов самоповреждающего поведения в форме телесных модификаций // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. № 2 (81). С. 188–196.



Р. Э. Гшиянц

УДК 159.9

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ И УСПЕШНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Введение. Идея взаимосвязи самореализации и успешности личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях неопределенности и мобильности становится все более актуальной. В современной психологической науке феномен самореализации



личности интерпретируется по-разному, отражая специфику его содержания и модели, вместе с тем он рассматривается в связи с возможностью достижения успеха в новых социально-экономических реалиях. Сегодня психологическое благополучие субъекта определяется учеными как процесс достижения полноты самореализации и способности к управлению своей собственной жизнью, реализации целей успеха. Осознанная, целенаправленная самореализация на протяжении всей жизни связана с углубленным самопознанием и возможностью достигать успех. Личность стремится к реализации собственного потенциала, к раскрытию скрытых возможностей, а также к достижению вершины в своей жизни и деятельности, что сопровождается истинным удовлетворением. В результате осуществления одного из векторов самореализации появляется дополнительная мотивация для достижения успеха.

Актуальность. Успешная адаптация личности в современном обществе обуславливается способностью постоянно развиваться в контексте непрерывного образования, развивать свои профессиональные навыки, поддерживать качественные межличностные отношения, разнообразить свои формы досуга и реализовывать здоровый стиль жизни. Это требует, с точки зрения психологов, от субъекта понимания алгоритмов, методов и способов профессиональной, социальной, личностной самореализации, что и становится внутренней базой адаптации.

Цель настоящей работы – характеристика взаимосвязи самореализации и успешности личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях.

В исследованиях психологов показано, что личностная самореализация охватывает множество аспектов личности, включая физическое состояние, эмоциональное благополучие и психологическую стабильность.

В современном обществе важнейшим фактором успешной самореализации становятся самоидентификация и самоэффективность. Оценивая свою собственную значимость с точ-

ки зрения этих критериев, человек формирует свое собственное представление о себе, развивает свою самооценку и отношения с самой собой как субъектом собственной жизни.

Формирование траектории собственного пути самореализации и определение собственного формата самоидентификации позволяют субъекту максимально реализовать свой потенциал, осуществить свои мечты и воплотить в жизнь индивидуальный проект, основанный на личной субъективной интерпретации мира с особенностями психологического пространства личности и его насыщенности [1].

Исследования в области психологии подчеркивают, что ценности и амбиции играют важную роль в формировании «смысловой матрицы» для оценки собственных ресурсов и рисков, а также в определении вероятности достижения целей в условиях неопределенности. Ученые подчеркивают, что результативность собственной деятельности и удовлетворенность достигнутыми результатами позволяют субъекту чувствовать себя более уверенно в условиях переменчивости современности. В психологии подчеркивается наличие тесной связи самореализации личности с четкостью цели, индивидуальностью, уровнем внутреннего и внешнего потенциала, спецификой окружающей человека среды, возможностями и рисками социума, выраженностью субъектности и способности быть субъектом жизнедеятельности [3]. Современные исследователи самореализации личности подчеркивают, что она представляет собой процесс максимального определения сущностных сил личности в практической профессиональной деятельности, учитывая контекстные условия и индивидуальные возможности человека. Для профессиональной самореализации большое значение имеет адекватный и содержательный образ будущей профессии и видение своего места в ней в контексте перспектив самореализации. А также насыщенность пространства профессиональной самореализации, адекватность образа профессии, его полнота, что в большей степени способствует достижению успеха [2].



В психологической науке развивается идея о том, что основой самореализации личности служит природное стремление человека к новому и необычному, проявление силы воли личности для достижения поставленной цели. Здесь срабатывает особый психологический механизм: достижение одной цели способствует выдвиганию следующей, что создает основу для постановки новых, привлекательных для личности целей уникальных для каждого индивидуального субъекта [4].

В ходе осуществления стратегии самореализации человеком актуализируются базовые смыслы и ценности, благодаря чему этот процесс приобретает новый уровень и динамику на разных возрастных этапах.

С точки зрения современных психологов, личностное развитие на пути к самоосуществлению включает в себя умение человека организовывать и планировать свою жизнь адекватно различным возрастным этапам. В данном контексте условия жизни рассматриваются как задачи, требующие от субъекта принятия жизненно важных решений, на основе отношения к себе и миру, мировосприятия и мировоззренческих установок.

Самореализация связана также с жизненной стратегией, степенью самостоятельности личности, проявлением жизненной позиции, стиля поведения, и индивидуальных преимуществ в процессе моделирования и осуществления самовыражения как субъекта жизни в разных средовых контекстах.

Вместе с тем современные психологи рассматривают самореализацию как сложный психологический процесс, который обеспечивает постоянство стремлений субъекта к персонализации и уникальность самовыражения на разных уровнях «проявленности» в мире, преодоление границ собственного потенциала.

В современной психологии и смежных науках большое внимание уделяется творческой самореализации как социально ориентированному способу гармоничного развития личности, связанному с приобретением духовно-нравственного опыта в процессе жизненного и профессионального пути, неотъемлемую часть освоения и реализации личного потенциала [5].

В современной ситуации высокой динамичности и мобильности жизни большую значимость приобретает успешная социальная самореализация, связанная с достижением определенного социального статуса, выполнением различных социальных ролей и уровня удовлетворенности жизнью в данном обществе, что считается наиболее доступным, с точки зрения данного человека и находит отражение в его субъективных представлениях [6].

Продуктивность самореализации связана с содержанием мотивационно-смысловых векторов, когнитивных характеристик и прогностических умений, энергетических ресурсов как инструментально-стилевой базы самоосуществления, что позволяет адекватно расставлять приоритеты в отношении фокусов активности, обеспечивая индивидуальные особенности самореализации личности и выделять ее уровни [7].

Исследователи в области психологии выделяют также виды самореализации в зависимости от сферы активности:

– субъектно-деятельностная за счет достижения высокого уровня профессиональной компетентности;

– социально-коммуникативная в результате выполнения общественно значимой гуманитарной миссии;

– субъектно-личностная как развитие личности и максимальное раскрытие ее потенциала.

Психологи акцентируют внимание на том, что мотивационные механизмы самореализации связаны с появлением новых потребностей. Как показывают эмпирические исследования, цикл самореализации включает ряд этапов: возникновение потребности и желания; определение противоречий между текущей и желаемой ситуацией; проявление творческой активности; личностно ценный результат; осмысление себя как субъекта жизни [8].

Исследования показывают, что вначале потребности в самореализации формируются под воздействием внешних факторов, а затем в ее достижении приоритетную роль играют смысловые выборы субъекта.



Психологи отмечают, что актуализация потребностей в самореализации на определенных этапах жизненного пути может быть связана с экзистенциальными кризисами, когда столкновение с препятствиями вызывает стремление преодоления, мобилизацию эмоциональной и когнитивной сферы личности и формирование новых характеристик разного уровня, что в итоге способствует продвижению вперед. Исследователи особенностей самореализации доказывают, что оптимальная самореализация связана с тем, что субъект обладает глубокой мотивацией, системой необходимых компетенций, готовностью и способностью достигать выдвигаемые цели в нестандартных ситуациях, оригинальностью и самоэффективностью.

Психологи гуманистического направления акцентируют внимание на значимости глубокого осознания и адекватной символизации собственных смысловых выборов, реалистичной проверки истинности собственных убеждений и ценностей.

Таким образом, самореализация личности становится возможной, когда субъект полностью осознает и принимает свои жизненные, социальные и профессиональные выборы, а также рефлексирует их влияние на свою дальнейшую жизнь, двигаясь вперед в поиске успеха и гармонии взаимодействия Я-мир.

Самореализация, с точки зрения современных исследователей, также связана с постоянной трансформацией личности на разных этапах жизненного пути под воздействием стимулов сложной нынешней среды, инвентаризацией паттернов поведения и формированием новых моделей. В рамках данного подхода личность рассматривается как открытая система с гибкой саморегуляцией, способностью удовлетворять свои желания, не нарушая субъективных ценностей.

Главная идея современных исследований в психологии – определение самореализуемой личности как способной достигать успеха, принимать жизненные вызовы и создавать собственноручно наполненную смыслами жизнь, включая достижение целей и самосовершен-

ствование. Здесь имеет большое значение также то, насколько человек на эмоциональном уровне принимает неопределенность [9].

В психологии субъект рассматривается как мотивированный, прежде всего, на поиск собственных целей, что придает его жизни значимость и осмысленность и обеспечивает достижение успеха. В данном контексте значение имеет влияние мотивации роста, выраженность потребностей личности, личностного смысла и ценностных ориентаций для реализации индивидуальных проектов самоосуществления. Напротив, дефицитарные мотивы связаны преимущественно с минимизацией активности, и возникают во фрустрирующих условиях, вызывающих напряжение, что препятствует самореализации и достижению успеха.

Психологи рассматривают вопросы самореализации, соотнося их с уровнем зрелости личности, акцент делается на внутренней включенности личности. По существу, самореализация, выступая показателем личностной зрелости, одновременно является ключевым условием для достижения успеха, способствует психологическому благополучию.

При этом психологи доказывают, что в жизненном пространстве личности прошлое, настоящее и будущее играет определенную роль в проектировании самореализации и ее осуществлении, построении стратегии и выборе тактики достижения успеха. Психологически прошлое отражает уникальный накопленный опыт, в настоящем происходит самопознание и саморазвитие, а вероятность перспективного будущего соотносится со смысловой инициацией и осмыслением временной перспективы.

Психологические исследования убедительно доказывают, что успешность и самореализация субъекта непосредственно связаны, что проявляется в целенаправленном проявлении активной жизненной позиции, продуктивной презентации индивидуальности и креативных способах решения субъектно-значимых задач в различных аспектах жизни. При этом психологическое благополучие человека связано



с уровнем удовлетворенности самореализацией и субъективной оценкой значимости своих достижений для себя и для других. Вместе с тем эта оценка зависит в определенном смысле от уровня притязаний человека, субъективных представлений о шансах и препятствиях самореализации в тех или других жизненных ситуациях.

Успешность личности и ее самореализация существенно зависят от социокультурного контекста, который является пространством осуществления жизненных планов, использования ресурсов и способностей и расширяет возможности роста и продвижения. С точки зрения психологов, микросоциум оказывает уникальное воздействие на способ, которым человек определяет содержание и способ самоосуществления и уровни достижения успеха, с учетом своей индивидуальности. Современные социокультурные трансформации приводят к изменениям в социальной и личной идентичности и самореализации в целом. Ресурсы и риски социального пространства сегодня стимулируют появление новых особенностей процесса самоосуществления, разнообразие в самовыражении, а также воздействуют на степень проявления уникальности и самоидентичности, задают желательные форматы и критерии достижения успеха. Важными элементами детерминации самореализации являются ценности и то эмоциональное значение, которые субъект придает своим достижениям и результатам самопрезентации.

Психологические исследования показывают, что в случае, когда социальная платформа для самопрезентации и самореализации не удовлетворяет человека, он может стремиться покинуть свою актуальную систему взаимодействия и присоединиться к другой, более благоприятной, или попытаться за счет социального моделирования создать новую. Большое значение здесь имеет психологическое пространство личности, временная перспектива, насыщенность субъективной психологической реальности.

Процесс категоризации, при котором человек идентифицирует себя как члена определенной профессиональной и социальной

группы, оказывает влияние на его выбор стратегий самореализации. Субъект, принимая стереотипы и эталоны, модели поведения членов важной референтной группы, определяет свой идеал типа и уровня самореализации в соответствии с нормами, целями и смыслами, собственными и теми, приверженность которым отстаивает выбранная референтная группа. В процессе самореализации важно соблюдение баланса между «персонализированным Я», индивидуализированной персональной идентичностью и ориентацией на групповую принадлежность и транслируемые эталоны [10].

В психологических исследованиях показано, что феномен идентичности раскрывается в ощущении адекватности и устойчивости собственного «Я», которое позволяет личности успешно справляться с разнообразными задачами и вызовами, возникающими в процессе социализации и самореализации.

Социальная идентичность и ценность группы для индивида в современной психологии определяются как факторы, влияющие на то, как субъект определяет для себя тактику реализации индивидуального проекта жизни в конкретных ситуациях. В зависимости от контекста некоторые аспекты хода самореализации могут стать более актуальными.

Самореализация субъекта включает смысловое и когнитивное отражение результата процесса самокатегоризации, где человек осуществляет личностное и социальное самоопределение себя как члена различных социальных общностей, определяющих его образ жизни на разных уровнях и как уникальную индивидуальную личность.

Персональная идентичность отражает степень дифференцированности и осознанности человеком своих уникальных особенностей, которые выделяют его среди других людей. Внутренний ресурс самореализации включает в себя разные аспекты, такие как самопредставление, направленность личности, способности, личностные качества, специфику паттернов поведения, типичные эмоциональные состояния, а также субъективную картину окружающего мира в самоотношении. Персональная идентичность как компонент самореа-



лизации также включает временные аспекты, связанные с личной идентификацией в разные периоды прошлого и будущего.

Человек как субъект жизненного пути накапливает и рефлексивует опыт, включая взаимодействие с различными социальными группами, и расширяет возможности приложения способностей и реализации потенциала.

Профессиональная идентичность как компонент самореализации представляет собой совокупность уникальных черт, характеристик, навыков, компетенций, связанных с определенным профессиональным полем и обеспечивающих успешность деятельности человека. Здесь самореализация связана с тем, что субъект учитывает миссию, ценности и стандарты профессионального поведения.

Выводы. Современная эпоха характеризуется наличием виртуальной реальности, которая стала неотъемлемой частью повседневной жизни человека. В этом контексте изучение специфики самореализации субъекта с учетом возможностей цифровой среды как определенного места самовоплощения позволяет понять механизмы, стратегии и способы взаимодействия с виртуальным миром и показать, какие аспекты персональной идентичности могут проявиться в информационном пространстве. Интерес представляет апробация субъектом возможных сценариев самореализации, что позволяет личности определить свои ресурсы и риски в прошлом, настоящем и будущем, уточнить временную перспективу жизненных событий.

Социальная и психологическая поддержка и информационное воздействие также оказывают влияние на формирование стратегии, содержания и выбор приоритетных сфер самоосуществления. Поддержка со стороны социума помогает личности осознать свою ценность и рефлексировать уважение со стороны других, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации и самореализации, повышению мотивации роста.

Развитие самореализации представляет собой сложный процесс, который включает в себя преодоление кризисов, нахождения и мо-

билизации дополнительных внутренних и внешних ресурсов. Этот процесс тесно связан с социализацией, которая является непрерывной и длительной, формирует модели взаимодействия личности с миром.

Социальное окружение играет значимую роль в формировании готовности субъекта к самореализации, определяет последовательность этапов поиска и принятия решения, направление развития и статусные модели, связанные со сменой статусов, стратегиями развития смысловых, когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов самореализации человека в современном мире.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен комплексный теоретический анализ взаимосвязи психологического феномена самореализации и успешности личности. Показаны особенности взаимосвязи самореализации и успешности личности как субъекта жизнедеятельности в современных условиях неопределенности. Выделены и описаны кластеры детерминант успешной самореализации личности в личной, социальной и профессиональной сфере. Показана специфика уровней и видов самореализации. Проанализирована роль психологического потенциала в достижении успешной самореализации личности и успеха в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: самореализация, личность, идентичность, субъект, психологическое благополучие, успешность.

SUMMARY

The article presents a comprehensive theoretical analysis of the relationship between the psychological phenomenon of self-realization and individual success. The features of the relationship between self-realization and the success of the individual as a subject of life in modern conditions of uncertainty are shown. Clusters of determinants of successful self-realization of an individual in the personal, social and professional spheres are identified and described. The specificity of levels and types of self-realization is shown. The role of psychological potential in achieving successful personal self-realization and success in various spheres of life is analyzed.



Key words: self-realization, personality, identity, subject, psychological well-being, success.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева Е. П. Психологическое пространство личности: социально психологическое осмысление и развитие понятия // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 4 (52). С. 136–141.

2. Вакарев Е. С. Образ будущей профессии у студентов-психологов // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 4 (36). 2016. С. 138–146.

3. Дементий Л. И. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 68–78.

4. Катъкало К. Д. Психологические детерминанты личностно-профессиональной самореализации: обзор исследований // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2021. Т. 1. № 1. С. 188–192.

5. Коннова Н. М. Понятие «самореализация личности»: междисциплинарный анализ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 8 (161). 2021. С. 13–20.

6. Крушельницкая О. И., Полевая М. В. Самореализация в понимании российских студентов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8. № 1. С. 79–90.

7. Опекина Т. П. Уровень самореализации личности как предиктор ее позитивного самоотношения и субъективного счастья // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 4. С. 35–42.

8. Селезнева Е. В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2011. № 4. С. 79–90.

9. Коленкова Н. Ю. Эмоциональные предикторы принятия неопределенности в современных исследованиях проблемы выбора // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 4 (56). С. 125–133.

10. Clark S. Narrative, Self-Realization, and the Shape of a Life // Ethic Theory Moral Practic. 2018. № 21. p. 371–385.

**Т. В. Тетерятникова,
И. Н. Конарева**

УДК 159.9.01: 159.91

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЕЕ СВЯЗЬ С КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

Введение. В научной литературе существует большое количество полезной информации о саморегуляции и копинг-стратегиях. Однако, являются ли они связанными между собой? Какие исследования подтверждают это? В данной статье не только представлены ответы на эти вопросы. Также в ней систематизируются данные из отечественных и зарубежных публикаций.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной работы является исследование литературных источников, свидетельствующих о взаимосвязи психической саморегуляции с копинг-стратегиями.

Работа является актуальной, так как включает анализ современных исследований, изучение которых позволяет расширить теоретические представления о связи копинга и саморегуляции. Это также способствует созданию новых диагностических, развивающих или коррекционных методов, направленных на изучение саморегуляции и копинг-стратегий. Систематизация данных понятий и их связи дает возможность определить основные направления научных исследований, касающихся данной темы.

Изложение основного материала. Саморегуляция позволяет человеку организовывать и контролировать свою активность, учитывая внутренние и внешние факторы, а также действия других людей. Она проявляется в многочисленных областях жизни. Использование копинг-стратегий наряду с психической регуляцией, может улучшить адаптацию, повысить возможность к достижению целей и находить решение сложных проблем. Далее рассмотрим, в каких исследованиях обнаружена связь саморегуляции и копинг-стратегий.



Важную роль в исследованиях занимает саморегуляция профессиональной деятельности. Например, Ю. А. Кубатина описывает профессиональное становление психологов, где необходимо регулировать собственные состояния и поведение, совершенствовать личную автономию и работоспособность [5, с. 157].

Как и саморегуляция, особенности совладания сильно помогают в профессиональной деятельности. О. И. Пахмутова, И. А. Курапова подчеркивают, что стилевые особенности саморегуляции сотрудников МЧС тесно связаны с копинг-стратегиями.

Для специалистов из МЧС свойственны высокие регуляторные показатели по шкалам планирования и оценивания собственных результатов, а также повышенные показатели моделирования. Они способны анализировать выполняемые действия, принимая во внимание очередность и своевременность их осуществления. Отмечается отсутствие явных предпочтений в использовании копинг-стратегий, что свидетельствует о гибкости их поведения. Однако наблюдается недостаточное проявление самоконтроля и управления собственным поведением [6, с. 490].

Ю. А. Сиверина при исследовании стратегий совладания и регулирования у военнослужащих по контракту и призыву пришла к выводу, что существует взаимосвязь данных особенностей у военных в целом.

У военнослужащих по контракту сильнее проявляются концентрация на эмоциях, их выражение, применение социальной поддержки по эмоциональным причинам, применение успокоительных, а также конфронтационный копинг; у служащих по призыву наиболее сильно проявляется уровень общей саморегуляции [8, с. 154–155].

В публикациях С. В. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, Е. В. Ениколоповой, Н. А. Шестиловой и М. В. Захаровой рассматриваются особенности взаимосвязи копинг-стратегий и саморегуляции в спортивной деятельности.

Е. И. Рассказова, С. В. Леонтьев, Е. В. Ениколопова при рассмотрении особенностей психической регуляции, благополучия психики и копинга у респондентов с различными пока-

зателями спортивного мастерства, выявили следующие закономерности:

1. У спортсменов выражены стрессоустойчивость и эффективные копинг-стратегии, такие как использование инструментальной поддержки, активное совладание и позитивное рефокусирование. Они менее склонны к эмоционально ориентированным и избегающим стратегиям, таким как концентрация на эмоциях, самообвинение и обвинение других.

2. Спортсмены склонны к отрицанию в трудных ситуациях, а принятие проявляется у них слабо.

3. Также они демонстрируют более высокий уровень саморегуляции, что частично объясняет их предпочтение активных копинг-стратегий перед стратегиями, связанными с избеганием. Это выражается в более высоких показателях по ориентированным на решение проблемы способам и более низким – по эмоционально ориентированным. Возможно, их повышенная волевая регуляция также играет роль в этом контексте.

4. Саморегуляция у студентов, занимающихся спортом, проявляется через мобилизацию и удержание негативных реакций, способность обратиться за эмоциональной поддержкой, стремление к достижению поставленных целей, прогнозирование сложностей и концентрацию на них по мере необходимости [7, с. 33–34].

Также существуют публикации таких авторов, как Дж. Вейялайнен, Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский и др., где взаимосвязь регуляции и копинг-стратегий описывается в разные возрастные периоды.

Дж. Вейялайнен и коллеги отмечают, что у детей хорошие навыки саморегуляции обучения связаны с устойчивыми стратегиями совладания и нежеланием сдаваться в моделируемой ситуации, а слабые – реализуются в ситуациях ухода в себя, отказа от попыток решения проблемы в обучении [11, с. 6].

Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский при изучении показателей саморегуляции, копинг-стратегий и их взаимосвязи среди 645 русскоязычных и 837 иноязычных студентов обнаружили различия по шкалам моделирова-



ния, гибкости и шкалы общей саморегуляции. Выявлена способность к адаптации, осознанность, учет множества дополнительных деталей при достижении цели, пластичность процессов регуляции.

Русскоязычные студенты значительно чаще применяют когнитивные стратегии адаптивного характера, способны сохранять самообладание, равновесие и самоконтроль. Регуляторные характеристики имели наибольшее количество значимых корреляций с показателями эмоциональных копинг-стратегий. Важно отметить, что у иностранных респондентов не выражена корреляционная связь поведенческих копинг-стратегий с показателями саморегуляции [2, с. 119–120].

Е.А. Шерешкова, О.В. Коновалова во время изучения взаимоотношения психической регуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте выявили наличие и положительных, и отрицательных корреляций между саморегуляцией и копинг-стратегиями.

В проведенном исследовании обнаружено, что у девушек ярко выраженные результаты, связанные с регуляторной психической деятельностью, часто сопровождаются способностью решать появляющиеся проблемы, осуществлять ситуативный контроль и планировать деятельность. В меньшей степени у девушек с высокой саморегуляцией наблюдается процесс избегания и стратегии, связанные с влиянием эмоций.

У юношей, напротив, саморегуляция положительно связана с эмоциональным копингом и поиском эмоциональной поддержки, но отрицательно связана с избегающим поведением и частично с решением проблем [9, с. 293].

Взаимоотношение стратегий совладания и регуляторных особенностей также рассматривается при исследовании трудных жизненных ситуаций.

И.В. Вець в результате исследования копинг-стратегий и саморегуляции у людей, попавших в трудные жизненные ситуации, обнаружила, что стратегии совладания и внутренние регуляторные проявления сильно влияют на их преодоление [3].

Более того, психическая регуляция играет значимую роль в прогнозировании и оказывает позитивное воздействие на здоровье, позволяет более эффективно выполнять поиск внутренних ресурсов, развивать и усиливать их благоприятное воздействие в сложных ситуациях.

Также автор отмечает, что существует сильное негативное влияние тревоги и стрессогенных факторов, связанное с послеоперационным восстановлением здоровья при недостаточно развитой психической регуляции, а также воздействию затрудняющих адаптацию копинг-стратегий. Такие копинг-стратегии, как самообвинение, обвинение других и катастрофизация, становятся серьезным препятствием на пути к процессу выздоровления [3, с. 67].

Г. Ивэнс и коллеги отмечают, что дети, находящиеся в неблагоприятном положении, чаще сталкиваются с многочисленными неоптимальными физическими и психосоциальными условиями. Накопление многочисленных стрессоров у данных детей вынуждает системы реагирования мобилизовать ресурсы для удовлетворения многочисленных экологических требований, которые угрожают равновесию организма.

Повышенный хронический стресс, сопровождающий неблагополучное детство, также препятствует развитию устойчивых способностей к саморегуляции и преодолению трудностей, необходимых растущим детям для того, чтобы научиться справляться с требованиями окружающей среды [10, с. 46–47].

Такие психологи, как О.Ю. Гроголева и А.К. Акименко, занимались изучением взаимосвязи саморегуляции, копинга и других показателей (например, тревожности и благополучия).

О.Ю. Гроголева отмечает, что саморегуляция, тревожность и копинг-стратегии оказывают сильное влияние на субъективное благополучие педагогов в условиях дистанционной работы. Сильнее прочих проявлялось влияние копинг-стратегий «планирование решений» и волевой регуляции в целом. Личностная и реактивная тревожность сильно свя-



зана с субъективным благополучием педагогов дополнительного и дошкольного образования [4, с. 29–32].

А. К. Акименко показала, что существует взаимосвязь стратегий совладания и уровня субъективного контроля, алекситимии, стиля саморегуляции. При исследовании данных показателей у молодежи (N = 120; 19-30 лет) обнаружена связь алекситимии с такими стратегиями, как дистанцирование, самоконтроль и бегство-избегание. Стратегии принятия ответственности, планирования решения, позитивной переоценки и поиска социальной поддержки являются свойственными для респондентов с пониженными показателями алекситимии и ярко выраженной волевой саморегуляцией [1, с. 313–315].

Выводы. Таким образом, в большинстве работ подтверждается взаимосвязь саморегуляции с копинг-стратегиями. Более того, результаты изучения взаимосвязи сильно различаются в работах психологов.

Взаимосвязь копинг-стратегий и саморегуляции рассматривается с точки зрения выполняемой профессиональной деятельности, возрастных особенностей, трудных жизненных ситуаций, влияния других психологических переменных и т. д.

АННОТАЦИЯ

В данной публикации систематизируются и описываются основные точки зрения на саморегуляцию и ее взаимосвязь с копинг-стратегиями в теоретических и эмпирических исследованиях у отечественных и зарубежных авторов. В научных работах связь регуляции и копинга изучается с позиций выполняемой профессиональной деятельности (у спортсменов, военных), возрастных особенностей (проявления у детей, подростков, студенческой молодежи), трудных жизненных ситуаций, влияния других психологических переменных и т. д. Описываются понятия «копинг» и «саморегуляция».

Ключевые слова: саморегуляция, копинг-стратегии, стрессоустойчивость, совладание, волевая регуляция.

SUMMARY

This publication systematizes and describes the main points of view on self-regulation and its relationship with coping strategies in theoretical and empirical research by domestic and foreign authors. In scientific works, the relationship between regulation and coping is studied from the standpoint of professional activity performed (in athletes, military), age characteristics (manifestations in children, adolescents, students), difficult life situations, the influence of other psychological variables, etc. The concepts of “coping” and “self-regulation” are described.

Key words: self-regulation, coping strategies, stress tolerance, coping, volitional regulation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко А. К. Взаимосвязь алекситимии, копинг-стратегий и стиля саморегуляции личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 3 (16). С. 311–316.
2. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л. Копинг-стратегии в структуре осознанной саморегуляции: кросскультурные жизненные характеристики // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. 2017. С. 423–431.
3. Вещь И. В. Осознанная саморегуляция и копинг-стратегии как ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 48–69.
4. Гроголева О. Ю. Копинг поведение, тревожность и волевая саморегуляция как факторы субъективного благополучия педагогов в условиях дистанционной работы и самоизоляции // Омские научные чтения: матер. VI Всеросс. науч. конф. 2020. С. 1591–1595.
5. Кубатина Ю. А. Саморегуляция как компонент личностной автономии практического психолога на разных этапах профессионалогенеза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 2 (58). С. 153–158.
6. Пахмутова О. И., Курапова И. А. Взаимосвязь саморегуляции и совладающего пове-



дения у сотрудников МЧС России // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 485–491.

7. Рассказова Е. И., Леонов С. В., Ениколопова Е. В. Психологическая саморегуляция, субъективное благополучие и копинг-стратегии у профессиональных спортсменов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. № 4 (11). С. 24–38.

8. Сиверина Ю. А. Копинг-стратегии и саморегуляция военнослужащих по призыву и военнослужащих по контракту // Актуальные проблемы назначения и исполнения уголовных наказаний: матер. Межвуз. науч.-практ. конф. 2016. № 3 (10). С. 151–155.

9. Шерешкова Е. А., Коновалова О. В. Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3. С. 275–298.

10. Evans G. W., Pilyoung K. Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping // Child Development Perspectives. 2013. № 1 (7). P. 43–48.

11. Veijalainen J., Reunamo J., Sajaniemi N., Suhonen E. Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education // South African Journal of Childhood Education. 2019. № 9 (1). P. 1–8.



**А. С. Бывшенко,
Т. Л. Ядрышникова**

УДК 371.123 + 371.132

ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФЕЦИТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

Введение. В Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года декларируется цель – обеспечение снижения рисков дезадаптации и десоциализации обучающихся. Одной из задач, направленных на достижение поставленной цели, является обеспечение повышения квалификации специалистов, оказывающих профессиональную помощь обучающимся. Психологическая служба обозначена в Концепции как структура, призванная осуществлять в том числе научные исследования и разработки в своих интересах. Исходя из современного состояния и анализа проблем, с которыми столкнулась Служба, основной ее целью деятельности является «сохранение и укрепление здоровья обучающихся, снижение рисков их дезадаптации, негативной социализации» [2; 3; 5]. В современном понимании психологической службы образовательной организации, ее деятельность должна опираться не только на работу педагогов-психологов, а на командную профессиональную активность всех специалистов сопровождения (педагога-психолога, социального педагога, дефектолога, учителя-логопеда), а также учителей-предметников и классных руководителей [1; 5].

Таким образом, Концепция обосновывает необходимость выполнения условия взаимодействия всех специалистов психологической службы как ее субъектов, внутриведомствен-



ного и межведомственного взаимодействия с целью достижения продуктивного и эффективного функционирования психологической службы образовательной организации.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является обобщение и анализ эмпирических данных, полученных в результате исследования профессиональных дефицитов педагогов-психологов, работающих в различных образовательных организациях Красноярского края.

В психолого-педагогической литературе понятие «профессиональные дефициты» описывается как «затруднения, которые испытывают специалисты при решении профессиональных задач». Они выступают в виде разницы между компетенциями, которые необходимы для выполнения трудовых функций специалистом и имеющимися у него компетенциями в реальности.

Профессиональная компетентность специалиста раскрывается как интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4; 6].

Л. А. Цветкова выделяет приоритетные направления работы педагога-психолога образовательной организации, которые позволяют раскрыть направления деятельности психологической службы: психологическое просвещение, профилактика, диагностика, коррекция, консультирование [9].

Профессиональная компетентность педагога-психолога является не только результатом профессиональной подготовки в высшем учебном заведении и послевузовского методического сопровождения, но и результатом его профессионального самосовершенствования, осуществляемого в ходе собственной профессиональной деятельности. С целью эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей специалисту необходимо владеть профессиональными компетенциями в сфере своей деятельности, которые, в свою очередь,

позволяют оказывать целенаправленное воздействие на социально-личностное развитие учащихся, осуществлять рефлексивную оценку своей психолого-педагогической практики в образовательном процессе, определять границы компетентности, проектировать траекторию профессионального развития [7].

Изложение основного материала. Кафедрой общей и специальной педагогики и психологии Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования было проведено исследование профессиональных дефицитов специалистов психологической службы образования [8]. Нами было опрошено более 700 педагогов и специалистов сопровождения, работающих в образовательных организациях Красноярского края. Коллегами нашей кафедры уже опубликованы данные исследования в отношении социальных педагогов и педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. В рамках данной статьи мы остановимся на результатах исследования профессиональных дефицитов педагогов-психологов образовательных организаций Красноярского края.

Цель исследования – научно обосновать, разработать и апробировать методику диагностики профессиональных дефицитов педагогов-психологов при осуществлении профессиональной деятельности как инструмента их методического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Определить периодичность осуществления основных видов деятельности педагогами-психологами образовательных организаций.
2. Выявить дефициты педагогов-психологов образовательных организаций при реализации обобщенной трудовой функции «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ».
3. Выявить дефициты педагогов-психологов образовательных организаций при реализации обобщенной трудовой функции «Оказа-



ние психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления» [7].

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что методика диагностики профессиональных дефицитов педагогов-психологов образовательных организаций станет эффективным инструментом методического сопровождения профессионального развития специалистов, если она будет разработана с опорой на профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [7], будет включать компоненты рефлексии и самооценки профессиональных дефицитов. Результаты применения данной методики обеспечат информационную базу методического сопровождения профессионального саморазвития педагогов-психологов и стимулируют их субъективную позицию в процессе профессиональной деятельности [8].

Методы и методика исследования:

Изучение профессиональных дефицитов педагогов-психологов проводилось методами анкетирования и анализа решения кейсов и предусматривала 2 части.

1 часть – анкета, содержащая сведения о выборке исследуемых, а также ряд вопросов, основанных на самооценке реализуемых педагогами-психологами обобщенных трудовых функций. 2 часть – кейсовые задачи с целью определения уровневых характеристик реализации трудовых действий педагогами-психологами.

Проанализируем результаты исследования.

Краткая характеристика выборки: в исследовании профессиональных дефицитов педагогов-психологов образовательных учреждений Красноярского края приняло участие 270 человек. Из них 57,8 % (156 человек) работают в школе, 33 % (89) – в ДООУ, 3 % (8) – в психоло-

гических центрах, 3,7 % (10) – в гимназиях, 2,6 % (7) – в лицеях. 27,3 % респондентов имеют стаж в профессии менее 5 лет, 22,1 % – 6–10 лет, 28,8 % – 11–20 лет, 21,8 % – более 20 лет. Средний возраст респондентов – 40 лет. Самому молодому педагогу-психологу, принявшему участие в опросе, – 22 года, самому старшему – 66 лет.

Профессиональные дефициты в реализации трудовых действий педагогами-психологами выявлялись на основании самооценки перечня трудовых действий («испытываю затруднения в реализации трудового действия», «испытываю необходимость в совершенствовании трудового действия», «трудовое действие освоено, трудностей не вызывает», «успешно реализую трудовое действие, могу поделиться опытом»). Результаты ответов исследуемых специалистов были соотнесены с 4 уровнями сформированности трудовых действий – «недостаточным», «допустимым», «базовым», «оптимальным» (табл. 1) [7].

Таблица 1.

Соотнесение вариантов самооценки с уровневой характеристикой

Параметр самооценки	Уровневая характеристика
Испытываю затруднения в реализации трудового действия	недостаточный
Испытываю необходимость в совершенствовании трудового действия	допустимый
Трудовое действие освоено, трудностей не вызывает	базовый
Успешно реализую трудовое действие, могу поделиться опытом	оптимальный

Во второй части исследования педагогам-психологам предлагалось решить профессиональные кейсы, позволяющие оценить уровень овладения респондентами трудовыми функциями и конкретными трудовыми действиями.

Каждый кейс содержал 4 варианта ответов, позволяющих определить уровень компетентности в реализации трудовых действий: оптимальный, базовый, допустимый, недостаточный.



Рассмотрим результаты исследования по основным трудовым функциям педагога-психолога.

Трудовая функция «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» [7].

Трудовое действие «Организация и совместное осуществление психолого-педагогической коррекции». 80,7 % респондентов отметили, что это действие освоено ими на оптимальном уровне компетентности, 8,9 % – на базовом уровне компетентности, 5,2 % – на допустимом уровне компетентности, 5,2 % – на недостаточном уровне компетентности. Полученные по результатам решения кейсов данные сильно отличаются от результатов, полученных по анкетированию. В частности, по самооценкам только 3,1 % респондентов указали, что успешно реализуют данное трудовое действие на оптимальном уровне компетентности. 53,3 % опрошенных отметили, что данное действие освоено на базовом уровне компетентности. 6,2 % – на недостаточном уровне компетентности. 37,4 % – на допустимом уровне компетентности.

Трудовая функция «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» [7].

Трудовое действие «Консультирование родителей по проблемам и другим вопросам» освоено 69,6 % респондентов на оптимальном уровне компетентности, 14,4 % – на базовом уровне компетентности, 3,3 % – на допустимом уровне компетентности, 12,6 % – на недостаточном уровне компетентности. Результаты решения кейсов также не соотносятся с самооценками по анкетированию. Так, по результатам самооценивания, 4,1 % психологов указали, что данное трудовое действие освоено на оптимальном уровне компетентности; 61,9 % – действие освоено на базовом уровне компетентности; 29,6 % – на допустимом уровне; 4,6 % – на недостаточном уровне.

Трудовая функция «Психологическая диагностика детей и обучающихся» [7].

Трудовое действие «Определение степени нарушений, участие в работе психолого-медико-педагогических консилиумов» 59,3 % респондентов верно определили методики диагностики сниженного уровня учебной мотивации и определили направления помощи ребенку для успешной его реабилитации. 58,5 % респондентов смогли соотнести диагностирование ЗПР с методиками и направлениями дальнейшей помощи. 40 % опрошенных педагогов-психологов смогли соотнести диагностирование умственной отсталости с методиками и направлениями дальнейшей помощи. 24,1 % респондентов соотнесли нарушение межличностных отношений в коллективе с методиками диагностики и определили маршрут по восстановлению репутации ребенка и межличностных отношений в классе. В целом по данной трудовой функции специалисты продемонстрировали оптимальный и базовый уровень компетентности. Наибольшие затруднения вызвали кейсовые задания на формирование безопасной образовательной среды и работу в ситуации эскалации конфликтов и открытой травли.

Трудовая функция «Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)» [7].

Трудовое действие «Разработка рекомендаций для педагогов по вопросам интеграции и социализации обучающихся» освоено большинством респондентов – 53,7 % на оптимальном уровне, 11,5 % – на базовом уровне, 27,8 % – на допустимом уровне, 7 % – на недостаточном уровне. Результаты решения кейсов отличаются от результатов, полученных по анкетированию. По самооценкам только 3,4 % респондентов указали, что успешно реализуют данное трудовое действие на оптимальном уровне компетентности. 51,2 % опрошенных отметили, что данное действие освоено на базовом уровне компетентности. 7,8 % – на недостаточном уровне компетентности. 37,3 % – на допустимом уровне компетентности.



Трудовая функция «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» [7]. Трудовое действие «Психологический мониторинг» освоено большинством респондентов – 70 % на оптимальном уровне, 8,5 % – на базовом уровне, 12,2 % – на допустимом уровне компетентности, 9,3 % – на недостаточном уровне. По самооценкам только 1,4 % респондентов указали, что успешно реализуют данное трудовое действие на оптимальном уровне компетентности. 44,1 % опрошенных отметили, что данное действие освоено на базовом уровне компетентности. 13,1 % – на недостаточном уровне компетентности. 41,4 % – на допустимом уровне компетентности.

Трудовая функция «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ» [7].

Трудовое действие «Разрабатывать психологические рекомендации» освоено 25,9 % респондентами на оптимальном уровне, 33,7 % – на базовом уровне, 35,2 % – на допустимом уровне, 5,2 % – на недостаточном уровне компетентности. По результатам самооценки 4 % респондентов указали, что успешно реализуют данное трудовое действие на оптимальном уровне компетентности. 44,6 % опрошенных отметили, что данное действие освоено на базовом уровне компетентности. 12,3 % – на недостаточном уровне компетентности. 42 % – на допустимом уровне компетентности.

Выводы. Таким образом, большая часть принявших в исследовании педагогов-психологов работают в общеобразовательных школах и дошкольных образовательных организациях, имеют стаж работы от 6 до 20 лет, относятся к возрастной категории «средняя зрелость».

При решении кейсов педагоги-психологи показали более высокие результаты по уровню компетентности по многим трудовым действиям, нежели по самооценкам. Предположительно, такое расхождение между объективной оценкой уровня компетентности по кейсам и самооценкой своей компетентности по анкетированию можно объяснить критичностью

профессиональной самооценки психологов. Критичная профессиональная самооценка и рефлексия, которая проявляется в недовольстве результатами своих трудовых действий и своей компетентностью в целом, служит стимулом для профессионального развития и самосовершенствования.

Выявленные в ходе исследования дефициты педагогов-психологов образовательных организаций при осуществлении ими профессиональной деятельности могут быть устранены через обучение на курсах повышения квалификации и другие формы методического сопровождения.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются профессиональные компетенции педагогов-психологов в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Рассматриваются профессиональные затруднения педагогов-психологов в соотношении с их трудовыми действиями, определенными профессиональным стандартом психолога в сфере образования. Обосновывается необходимость планирования методического сопровождения с опорой на результаты исследования в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: психологическая служба образования, профессиональный стандарт, педагог-психолог, профессиональные компетентности, профессиональные дефициты.

SUMMARY

The article discusses the features and analysis of the assessment of professional competencies of educational psychologists within the framework of the professional standard “Educational psychologist (psychologist in the field of education)”. The article describes the professional difficulties of educational psychologists in relation to work activities defined by the professional standard of a psychologist in the field of education. The necessity of planning methodological support based on the results of research in the system of additional professional education is substantiated.

Key words: psychological education service, professional standard, educational psychologist, professional competencies, professional deficits.



ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С. В., Бурак Л. В., Кот Т. В. Приоритеты деятельности психолога в школьной команде здоровья // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 4. С. 158–162.
2. Забродин Ю. М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. Т. 19. 2014. № 3. С. 58–73.
3. Забродин Ю. М., Метелькова Е. И., Рубцов В. В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 3. С. 1–15.
4. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева. СПб.: НИУИТМО, 2014. 98 с.
5. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017)
6. Метелькова Е. И. О стратегии модернизации Службы практической психологии образования как инструмента социального развития системы образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 99–108.
7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н.
8. Сидоренко О. А., Хабарова И. В., Алибекова С. В. Диагностика и анализ профессиональных дефицитов учителей как субъектов психологической службы образования // Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал. 2023. № 1 (6). С. 77–83.
9. Цветкова Л. А. Профилактическая модель деятельности психолога в системе образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. С. 67–71.



**Н. Г. Токарева,
Г. А. Ступеньков**

УДК 159.99-057.87

ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Введение. В условиях быстро меняющегося мира появляются новые требования к подготовке кадров. Будущие специалисты должны быть готовы к любым переменам, возникающим в сфере их профессиональной деятельности [4, с. 91]. Особенно это важно в системе здравоохранения, от работы которой зависят жизнь и здоровье людей. В ходе своей профессиональной деятельности врачи сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, решение которых возможно только при наличии высоких креативных способностей, творческого подхода, смекалки [7, с. 165]. Значимую роль играют также эмпатия, психологические составляющие личности специалиста-врача [3, с. 142; 10, с. 40].

Важной частью жизни индивида является его адаптация к новым условиям. При поступлении студента будут ждать новые трудности как в учебе, так и в рабочей и социальной сферах. Вследствие этого перед преподавательским составом высших учебных заведений поднимается вопрос о влиянии различных факторов на развитие приспособленности студентов к стрессовым ситуациям, способах ее стимуляции [6, с. 33]. Значимой составляющей является преподавание психологии студентам медицинских вузов [9, с. 103]. В нашем исследовании мы рассматриваем приспособленность как творческий, или креативный, аспект деятельности.

Креативность является комплексом творческих способностей индивида, характеризующихся генерацией новых идей, необходимых для решения задач нестандартным способом.



В повседневной жизни она может проявляться тогда, когда ситуация, сложившаяся вокруг человека, кажется безвыходной [2, с. 124].

Подростковый возраст является наиболее чувствительным для развития творческих способностей [1, с. 32; 8, с. 27].

Так как данный период соответствует среднему возрасту студентов младших курсов, можно говорить о применении определенных методик для диагностики и развития творческого потенциала в процессе их обучения.

Актуальность исследования креативных способностей студентов медиков в структуре психологического портрета связана с их значением в дальнейшей профессиональной деятельности. Они позволяют находить докторам нестандартные способы решения различных ситуаций в диагностике и лечении пациентов, что способствует развитию медицины. Кроме того, креативность играет важную роль в психологическом благополучии, социальной адаптации и преодолении жизненных трудностей. На основании проведенной диагностики можно предложить определенные методы развития творческого потенциала студентов, которые возможно внедрить в их учебной деятельности.

Цель исследования – структурное изучение творческих способностей в рамках психологического портрета студентов-медиков.

Материал и методы. В исследовании приняли участие студенты 2 курса Медицинского института ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва» специальности 35.05.01 «Лечебное дело». Всего было обследовано 100 человек, из которых юношей – 34 % (34 чел.), девушек – 66 % (66 чел.). Средний возраст студентов – 18 лет.

Для диагностики креативных способностей студентов-медиков использовалась методика «Креативность» Н. Ф. Вишняковой [5, с. 9].

Данная методика основана на использовании образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» по каждому из 8 показателей креативности. Их сравнение позволяет произвести оценку креативного резерва и творческого потенциала лич-

ности. Методика использует показатели, отражающие вовлеченность следующих психических процессов:

1. Сознательные, к которым относятся «Творческое отношение к профессии», «Творческое мышление» и «Любознательность»;

2. Бессознательные, или подсознательные, – «Воображение», «Интуиция» и «Эмпатия»;

3. Промежуточные между сознанием и подсознанием – «Оригинальность» и «Чувство юмора».

На основе этого можно предположить о преобладании тех или иных психических процессов как у одного человека, так и у определенной группы людей.

Любое отклонение величины какого-либо показателя между образами в сторону «Я-идеального» может свидетельствовать о наличии завышенных представлений о своих действиях, т. е. неправильной, идеализированной, субъективной оценке поступков, совершаемых индивидом. Если же отклонение в сторону образа «Я-реальное», то для человека характерна рефлексия и высокая самокритика.

Для статистического анализа использована программа Statistica-10, применен критерий Вилкоксона-Манна-Уитни [2, с. 127].

Результаты исследования. Особенностью нашего исследования выступает изучение креативности структурированно, т. е. учитывая соотношение влияния сознательных и подсознательных психических процессов на творческую деятельность.

В структуре психологического портрета юношей выявлены следующие закономерности. У юношей в образе «Я-реальное» выявлены средние значения по показателям творческих способностей. Только величина показателя «Эмпатия» незначительно ниже средних значений. Такая картина может говорить о большей вовлеченности сознательных психических процессов в формировании творческого потенциала юношей.

В образе «Я-идеальное» значения также выявлены средние значения показателей творческих способностей, самые низкие значения выявлены по «Эмпатии» (рис. 1).



Рис. 1. Сравнительный анализ показателей проявления креативности у юношей

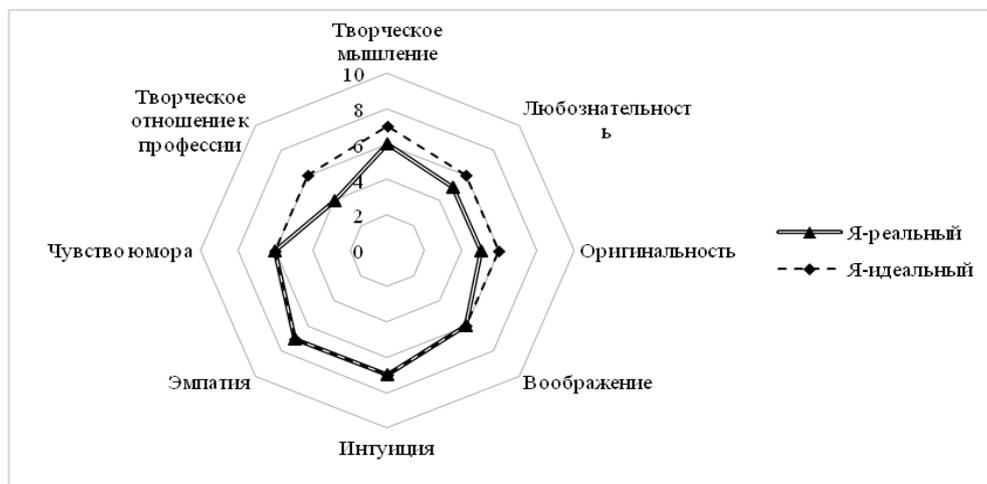


Рис. 2. Сравнительный анализ показателей проявления креативности у девушек

Графически в «Творческом мышлении», «Воображении» и «Чувстве юмора» наблюдаются несоответствия в образах «Я-реальное» и «Я-идеальное» в сторону «Я-идеального». На основании этого можно предположить, что юноши склонны к завышению самооценки, в особенности, по приведенным сферам креативной деятельности.

В структуре психологического портрета девушек выявлены следующие закономерности. Рассматривая графическое отражение об-

раза «Я-реальное», видим у девушек показатели, относящиеся к подсознательным психическим процессам в среднем выше, по сравнению с показателями сознательных процессов, что показывает большую степень влияния первых на креативную деятельность студенток-девушек.

В образе «Я-идеальное» выявлены средние значения для показателей проявления креативных способностей. Графическая линия образа, соответствующая подсознательным показате-



лям, накладывается поверх «Я-реального», вследствие чего есть возможность предположить о здоровой оценке действий, связанных с креативностью, в совершении которых главную роль играют подсознательные процессы. Графическая линия образа, соответствующая сознательным показателям, полностью не совпадает с образом «Я-реальное». Это может свидетельствовать о завышении самооценки в случаях, когда действия индивида напрямую связаны с сознательными процессами либо частично (рис. 2).

Чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутые выше предположения, использован критерий Вилкоксона-Манна-Уитни. Проведенный Т-тест независимых выборок по показателям креативных способностей у юношей показал, что различия средних между образами «Я-реальное» и «Я-идеальное» являются незначимыми, поэтому их графическими отображениями в виде несовпадений можно пренебречь. Стоит отметить, что самым высоким значением критерия Манна-Уитни обладает показатель «Воображение». Однако разница между ним и квантилем нормального распределения остается значительной, как и для остальных (табл. 1).

Таблица 1.

Т-тест независимых выборок по показателям проявления креативности у юношей

Показатель креативности	Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни,	Квантиль нормального распределения
Творческое мышление	0,69	1,96
Любознательность	0,54	1,96
Оригинальность	0,90	1,96
Воображение	1,17	1,96
Интуиция	0,02	1,96
Эмпатия	0,33	1,96
Чувство юмора	0,72	1,96
Творческое отношение к профессии	0,52	1,96

Из этого следует, что для юношей не характерны проблемы с самооценкой и рефлексия, их наличие наблюдается с малой вероятностью. В творческой деятельности у преобладающего количества студентов имеется нормальное среднее распределение креативных способностей, в равной степени вовлекающих как сознательные, так и бессознательные психические процессы.

Критерий Манна-Уитни для показателей проявления креативности у девушек оказался выше квантиля нормального распределения сразу в шести показателях, соответствующих сознательным и промежуточным психическим процессам. Это не только подтверждает наличие расхождений в сторону «Я-идеального» для показателей из группы сознательных, но и добавляет к ним «Воображение» и «Чувство юмора» (табл. 2).

Таблица 2.

Т-тест независимых выборок по показателям проявления креативности у девушек

Показатель креативности	Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни,	Квантиль нормального распределения
Творческое мышление	2,59	1,96
Любознательность	2,74	1,96
Оригинальность	2,66	1,96
Воображение	2,31	1,96
Интуиция	0,15	1,96
Эмпатия	0,25	1,96
Чувство юмора	2,00	1,96
Творческое отношение к профессии	4,71	1,96

Таким образом, у девушек проявляется значительный спектр диссонанса в показателях по образам «Я-реальное», «Я-идеальное». Причиной этого служат завышенные представления о своих творческих способностях, т.е. высокая самооценка, дающая необъективные представления о своей деятельности. Для сту-



Таблица 3.

**Т-тест независимых выборок по показателям проявления креативности
между юношами и девушками**

Показатель креативности	Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни,		Квантиль нормального распределения
	Я-реальное	Я-идеальное	
Творческое мышление	0,44	1,88	1,96
Любознательность	1,92	0,67	1,96
Оригинальность	1,21	0,15	1,96
Воображение	0,56	0,42	1,96
Интуиция	0,99	1,33	1,96
Эмпатия	3,06	2,90	1,96
Чувство юмора	1,34	0,59	1,96
Творческое отношение к профессии	3,89	0,60	1,96

денток характерны рефлексия, возможна самокритичность. Большое действие, по сравнению с остальными уровнями, оказывает подсознательное. Особенно это выражено в отношении «Интуиции» – частое использование ее в решении различных проблем, а также к «Эмпатии». Большинство девушек имеют высокую эмоциональность, что выражается в импульсивности, чувствительности и впечатлительности.

У юношей в образе «Я-реальное» вовлеченность «Любознательности», «Оригинальности», «Творческого отношения к профессии» выше, чем у девушек. В образе «Я-идеальное» это характерно для «Воображения» и «Чувства юмора».

У девушек в обоих образах – «Интуиция» и «Эмпатия» – выявлены более высокие значения, чем у юношей.

При проведении Т-теста независимых выборок подтверждение с вероятностью 95 % получило следующее:

– «Эмпатия» (эмоциональность) у девушек превалирует и выступает их характерной чертой;

– юноши имеют большую склонность к творческой деятельности в профессии (табл. 3).

С учетом полученных нами результатов по характеристикам креативных способностей в структуре психологического портрета студентов-медиков, предлагаем внести ряд рекомендаций по мерам развития творческого потенциала студентов:

1. Периодические тестирования с целью диагностики творческого профиля студентов, с помощью чего можно судить о наличии положительных или отрицательных эффектов от проведения различных мероприятий.

2. Использование на практических занятиях интерактивных методов обучения, а также заданий, требующих проявления смекалки.

3. Участие студентов во внеучебной деятельности и мероприятиях творческого характера: посещение театров, филармонии, музеев, выставок и др.

Выводы. Творческие характеристики психологического портрета студентов-медиков юношей включают равное участие как сознательных, так и подсознательных психических процессов в проявлениях креативности, а также отсутствие несоответствий по образам «Я-реальное», «Я-идеальное». Это свидетельствует о том, что для юношей не характерны рефлексия и самокритичность, их эмоциональный фон стабилен. Они более рассудительны, вдумчивы. Важную роль в жизни студентов-медиков юношей имеет работа, в отношении которой они проявляют должную творческую жилку. Уровень эмпатии равен среднему, что указывает на способность юношей понимать чувства других, они знают, когда нужно выслушать человека, однако не всегда в состоянии уловить более тонкие эмоциональные сигналы.

Творческие характеристики психологического портрета студентов-медиков девушек



включают неравномерное участие сознательных и подсознательных психических процессов, в актах креативности большее влияние оказывают подсознательные психические процессы, нежели сознательные. Характерна вспыльчивость и эмоциональность, возможны резкие перемены настроения, что влияет на их деятельность. Уровень эмпатии у девушек выше среднего, что проявляется в понимании и сочувствии с их стороны. Что касается рефлексии, то девушки более субъективны в отношении сознательного спектра действий, а также в промежуточных процессах и отдельно в воображении. В целом можно сказать, что креативные способности у девушек имеют более сложное становление.

Средний уровень развития креативных способностей, а также наличие рефлексий у студентов-медиков свидетельствуют о том, что необходимо применять методы развития творческого потенциала студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье отражены результаты проведенного исследования по изучению творческого потенциала в структуре психологического портрета студентов-медиков. Полученные результаты указывают на средние значения показателей креативных способностей с равномерным распределением сознательных и подсознательных процессов в их формировании у юношей, а также преобладанием бессознательных психических процессов и наличием рефлексий у девушек, что свидетельствует о необходимости стимулирования творческого потенциала у студентов-медиков.

Ключевые слова: студенты-медики, эмпатия, воображение, интуиция, любознательность, творчество.

SUMMARY

The article reflects the results of a study on the study of creative potential in the structure of the psychological portrait of medical students. The results obtained indicate average values of indicators of creative abilities with an even distribution of conscious and subconscious processes in their formation in boys, as well as a predominance of unconscious mental processes and the

presence of reflections in girls, which indicates the need to stimulate creative potential in medical students.

Key words: medical students, empathy, imagination, intuition, curiosity, creativity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдиева Г. И. Возрастные особенности юношеского периода // Архивариус. 2021. № 3 (57). С. 31–33.

2. Далова С. Р. Исследование креативности студентов-юношей и студентов-девушек // Молодой ученый. 2023. № 26 (473). С. 123–129.

3. Колосунин И. А. [и др.]. Роль эмпатических способностей в профессиональном становлении личности // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19. № 12. С. 141–143.

4. Куфтерина М. С. [и др.]. Развитие творческого потенциала личности студента в учебном процессе // Символ науки. 2021. № 2. С. 90–92.

5. Макарова Л. Н., Рожкова С. В. Диагностический инструментарий оценки развития креативного мышления студента // Вестник ТГУ. 2019. № 24 (179). С. 7–19.

6. Мещерякова А. В. Влияние креативности на адаптивность у студентов медицинского ВУЗа // БМИК. 2020. № 10 (1). С. 33–33.

7. Садывакасов А. У., Файзиева М. Ф. Исследование креативности студентов 1 курса медицинского вуза // Современные проблемы охраны окружающей среды и общественного здоровья. 2023. № 1 (1). С. 164–166.

8. Смагулов Е. К., Смагулова Н. Т. Особенности развития креативности в подростковом возрасте // Педагогическая наука и практика. 2022. № 2 (36). С. 25–29.

9. Токарева Н. Г. Преподавание психологии студентам медицинского вуза // Традиции и инновации преподавания психиатрии и психологии на различных этапах медицинского образования: науч.-метод. конф. Чебоксары, 2009. С. 102–103.

10. Токарева Н. Г. Роль психологических знаний в формировании профессионального портрета врача // Гуманитарные науки (Ялта). 2018. № 4 (44). С. 39–44.



Е. С. Варца, О. В. Белоус

УДК 364.628

РАБОТА С ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕМ КАК ПРОФИЛАКТИКА КРИЗИСОВ

(Статья подготовлена при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научно-инновационного проекта № НИП-20.1/22.6)

Введение. В современных условиях неопределенности, которая вызвана, с одной стороны, непростой геополитической обстановкой в мире, а с другой – различными техногенными и экологическими катастрофами, все чаще возникают кризисные состояния личности, что неоспоримо актуализирует и подчеркивает значимость в своевременном оказании психологической помощи населению.

Кризис считают неким переворотом, временем для переходного состояния и перелома. Это состояние, когда те средства достижения целей, которые существовали раньше и приносили результаты, теперь становятся неадекватными и непродуктивными, при этом начинают возникать непредсказуемые ситуации [6].

Психологический кризис связывают с нарушениями в аффективно-когнитивном равновесии психической деятельности, которые создаются внешними обстоятельствами. Эти нарушения можно охарактеризовать дезорганизацией психики, от уровня которой начинает зависеть степень поломки в адапционных возможностях человека. Кризис вызывает проявившимся дисбалансом конструктивных и разрушительных тенденций в психической деятельности, что приводит к формированию агрессивных или аутоагрессивных форм поведения.

У человека есть способность ставить перед собой цели и делать все, чтобы их достичь, эта

возможность становится важным показателем самореализации человека и его успешности в жизни. Наличие активной жизненной позиции у человека является основой не только личного развития, но и значима в целом для общества. Когда человек ставит цель, осуществляет выбор и принимает решение, фактически он продумывает свою жизнь «наперёд», заглядывая в будущее, рассматривая свои жизненные перспективы.

Психологический кризис разрушает временные перспективы человека. Цели, которые поставил перед собой индивид, оказываются вне зоны достижения, или способы действия не приводят к нужному результату.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Традиционно проблемой кризиса в жизни человека занималось гуманитарное (в частности, психологическое) научное мышление, однако теоретическое обоснование механизмов, которые приводят к возникновению, и факторов, лежащих в основе преодоления кризисов, развивается относительно недавно.

Для возникновения кризисного состояния необходима некая критическая ситуация, которую можно определить как ситуацию столкновения субъекта с реальной или потенциальной невозможностью удовлетворить свои фундаментальные потребности и реализовать мотивы, стремления или ценности. Ситуация складывается в определенную проблему, разрешить которую привычным способом человеку не получится. Таким образом, событие, затрудняющее реализацию человеком своего намеченного плана, вызывает кризис, который человек не в состоянии преодолеть волевым усилием [4].

У каждого человека есть цели, которые будут иметь разное значение в его жизни, но все они планируются к реализации. Процесс целеполагания вступает в прямую связь с теми событиями жизни, которые будут происходить вне зависимости от желания субъекта, но которые будут оказывать влияние на возможность или невозможность реализации его целей. Таким образом, субъективное переживание невозможности достижения конкретной



цели начинает оказывать влияние на эмоциональное состояние человека, вызывает ощущение фрустрации, снижает не только насыщенность жизни, но и его общую активность в общении и деятельности.

Цель статьи – рассмотреть возможность профилактики кризисов через процесс целеполагания.

Изложение основного материала статьи. Кризис возникает на жизненном пути человека независимо от его намерений и всегда является испытанием для личности. Прохождение кризиса требует кардинального изменения на всех уровнях жизни человека: смыслообразующем или когнитивном (происходит пересмотр старых жизненных ценностей и интроекция новых), аффективном (вырабатывается способность сохранить целостность даже в испытании) и поведенческом (необходимость в новых поведенческих паттернах, которые помогут преодолеть препятствия и которых раньше у человека не существовало). Преодоление психологического кризисного состояния требует от человека невероятной концентрации и возможности использовать все силы, которые необходимы для решения задач, поставленных жизнью [4].

Р. А. Ахмеров выделяет 3 типа биографических кризисов [1]:

1. Кризис нереализованности. Может возникнуть, когда по каким-то причинам у человека слабо представлена связь событий в его жизни. Это приводит к переживаниям, что «жизненные планы не выполнены», «не повезло», «жизнь не удалась». Человек не замечает или обесценивает свои успехи и достижения. Прошлый опыт не воспринимается с точки зрения пользы для настоящего и будущего. Возникновение подобного кризиса может быть связано с новой социальной средой, в которую человек попадает, и которая для него значима, но его предыдущий опыт не является ценностью для членов новой группы.

2. Кризис опустошенности. Формируется у человека, когда субъективная картина его жизненного пути слабо представляет связи от прошлого в настоящее и будущее. С одной стороны, у человека есть осознание наличия у се-

бя на данный момент важных, значимых достижений, с другой – наблюдается доминирующее переживание, что он уже «прочитанная книга», что у него отсутствуют силы и заметные привлекательные цели в будущем, это приводит к возникновению мыслей о никчемности своей жизни. Одной из причин этого кризиса может быть физическая и психологическая усталость, к которой ведет длительная мозабвенная и упорная работа, очередной штурм некой высоты в жизни или профессии. Для выхода из кризиса допустим отдых для передышки от утомительного образа жизни и бурной деятельности. Другая возможная причина резкая смена в социальной или жизненной ситуации, когда возникающее ощущение неопределенности нарушает предсказуемость будущего, когда человек «не знает, за что ухватиться».

3. Кризис бесперспективности. Возникает, если по каким-то причинам человек слабо представляет проекты и планы, в его мечтах о будущем отсутствует определенность и конкретика. Причина фактически не в наличии самой по себе неопределенности будущего, которое может быть вполне определенным – имеется ощущение безнадежного застоя и гарантированной скуки, а перспектива профессионального роста отсутствует – у человека возникают переживания, которые можно обозначить словами: «впереди ничего не светит». Наличие достижений и ценных личных качеств у человека не имеет значения, ведь они не помогают построить новые жизненные программы, не могут снизить затруднения самореализации в новых возможных ролях. Кризис можно определить по реальному показателю – отклонение в соматическом здоровье, к которому привели затянувшиеся внутриличностные переживания.

Описанные Р. А. Ахмеровым типы биографических кризисов имеют разные причины и проявления, но, на наш взгляд, имеется нечто общее – особое отношение или к целям, которые ставит человек перед собой, или к пути их достижения. Ведь сам процесс целеполагания можно считать важным механизмом, обеспечивающим, на сколько успешно будет



выполнена любая деятельность. Процесс целеполагания полностью осознан, поэтому человек планирует этапы деятельности, рассчитывает ресурсы и продумывает возможные препятствия продвижения к намеченной цели. Этот процесс достаточно энергозатратный, ведь необходимо задействовать разные психические структуры человека: его ценности и способности, воображение, волевое усилие, мыслительные операции. При этом работа с целью фактически это процесс, реализуемый в настоящем, но который направлен в будущее.

С психологической точки зрения цель – это осознаваемый, представляемый образ результата, который хочет получить человек. Цель является составной единицей в структуре деятельности и неразрывно с ней связана. Кроме цели в структуре деятельности выделен еще один важный компонент – мотив – то, что собственно лежит в основе побуждения к действию, ради чего оно совершается. Эти структурные компоненты не только влияют на побуждение человека к действию, на определение ее содержания и способов выполнения, но фактически образуются, когда уже деятельность осуществляется. Именно поэтому для осуществления конкретной деятельности значимым оказывается процесс целеполагания [2].

Изначально цель имеет под собой реалистичную деятельностьную основу, чем и отличается от мечты. Цель организует деятельность и стимулирует ее по направлению к своему достижению. Долгосрочные цели способствуют достижению больших результатов.

В жизни могут встретиться ситуации, когда человек имеет конкретную цель, но у него не получается ее добиться, что приводит внутренним переживаниям и к возникновению кризиса. Причин, которые лежат в основе подобной ситуации, может быть много. Выделяют самые распространенные ошибки, которые допускает человек при постановке или на пути к реализации цели [3]:

- Отсутствует четко поставленная цель, когда у человека нет своей цели, то он занимается реализацией чужих, то есть отсутствует конкретика при формулировке цели и сроки ее реализации.

- Реализуется навязанная цель – при постановке цели человек ориентируется на мнение других людей, а не на свои убеждения, или стремление быть в тренде, следуя моде, это так называемые стереотипные цели.

- Отсутствует мотивация или она на низком уровне, тогда человеку необходимо работать, постоянно преодолевая себя, ведь деятельность его не вдохновляет и ему требуется прилагать волевое усилие для продвижения к цели, которая для него будет навязанной и лично непривлекательной.

- Неправильно поставленная цель или одна цель вмещает много желаний. Это будет выражено в некорректном и размытом целеполагании, когда не учитываются имеющиеся ресурсы (отсутствует конкретика).

- Отсутствует стратегическое мышление, когда человек не видит дальнейшее продвижение после получения результата и как это повлияет на дальнейшую жизнь.

- Поставлена нереалистичная цель или сразу поставлена слишком высокая планка – происходит при переоценке своих ресурсов, что приводит к снижению мотивации, особенно когда человек терпит неудачу.

- Имеются несколько равноценных целей, которые влекут за собой внедрение в жизнь человека сразу много нового («хочу все и сразу»).

- Отсутствует вера в успех, когда цель воспринимается как трудная в достижении, далекая и нереальная, что изначально снижает усилия по ее реализации, используется только часть коэффициента продуктивности деятельности.

- Отсутствуют реальные действия. Для того, что бы добиться цели, необходимы действия, без них цель превращается просто в несбыточную мечту. Человек начинает выдумывать оправдания, чтобы перенести с себя ответственность за то, что не продвигается к поставленной цели.

- Отсутствует визуализация. Психологи говорят о силе мысли и законе притяжения, которые оказывают помощь в достижении цели. Визуальный образ дает повод еще раз думать о своей цели, стимулируя получение новых средств для ее достижения.



- Недооценивается время выполнения задачи, когда человек обозначает для себя нереальные сроки достижения цели, что приводит к демотивации.

- Недооцениваются поражения и неудачи, которые могут случиться вне зависимости от прилагаемых усилий, наличия способностей или заинтересованности человека.

- Отсутствует анализ прогресса, когда не отслеживается продвижение к цели через достижения промежуточных целей, человек может не замечать свои успехи, что приводит к снижению мотивации.

- Формулирование целей с негативной коннотацией, когда образ мыслей оказывает влияние на наличие уверенности достижения цели. Если при постановке цели звучат слова с негативным смыслом, то это автоматически снижает ее значимость.

- «Шаг вперед, два шага назад», или прерывистое, зависящее от настроения движение к цели, когда отсутствует систематическое ежедневное продвижение к намеченной цели. Негативные мысли часто более привычные, поэтому нужно сознательно их перестраивать, ориентируясь на будущее, и использовать положительные утверждения.

- Цель слишком масштабна, при этом нет понимания того, с чего начинать, или отсутствует четкий план реализации цели. Слишком масштабная цель ставит в тупик, поэтому ее обязательно надо разбить на промежуточные задачи и обозначить конкретные сроки их выполнения.

- Наличие прокрастинации, когда постоянно откладывается начало действия, ожидая, что появится лучший момент. В этом случае человек берется за деятельность, когда времени, чтобы сделать работу качественно, остается мало. Фактически это хроническая привычка работать в ситуации дедлайна.

Ошибки при целеполагании, которые мы рассмотрели, могут входить в основу критической ситуации, вызывая кризисные состояния у человека. Для профилактики возникновения кризисов необходимо проработать тактику целеполагания с анализом стратегий достижения цели. Существуют разные технологии целеполагания, все они помогают человеку по-

ставить правильно цель. Например, формирование дерева целей, оценка и измерение достижения цели, технология SMART. Все они работают с самой целью или прописывают шаги к ее достижению, что поможет обеспечить успешность выполнения любой деятельности. Качественно продуманная цель позволит сделать правильный выбор среди имеющихся альтернатив, обеспечит постановку и выбор актуальных целей. Все это сделает человека активным субъектом деятельности и обеспечит эффективность его жизнедеятельности, снижая риски возникновения кризиса [5].

Выводы. Кризисы, охватывающие различные сферы жизнедеятельности человека, постепенно становятся составной частью жизни. Риск возникновения кризиса повышается с уменьшением рациональности и стратегичности человека.

У каждого человека есть цели. Многие люди уже убедились, что для того, чтобы их достичь, недостаточно просто дать себе слово и решить работать. Часто человек не понимает, почему все его усилия не приводят к достижению желаемой цели, возникает состояние фрустрации и переживание кризиса. Кризисное состояние снижает оценку человеком продуктивности своей жизни, существенно усиливается переживание своей опустошенности и бесперспективности. От восприятия собственной эффективности зависит в дальнейшем постановка адекватных целей, повышается уверенность в своих возможностях, увеличиваются шансы на успешное достижение целей.

АННОТАЦИЯ

Кризис дезорганизует психику человека, нарушая адаптационные возможности человека, которые влияют на временные перспективы человека. Цели, поставленные человеком, оказываются вне зоны достижения, или события действия, которые являлись продуктивными ранее, теперь не приводят к нужному результату. Рассмотренные ошибки постановки цели или стратегий их реализации могут входить в основу критической ситуации, вызывая кризисные состояния у человека. В профилактику возникновения кризисов необходимо ввести проработку тактик целеполагания с анализом стратегий достижения цели.



Ключевые слова: цель, целеполагание, кризис, критическая ситуация, кризисное состояние.

SUMMARY

A crisis disorganizes the human psyche, disrupting a person's adaptive capabilities, which affect a person's time prospects. The goals set by a person are beyond the range of achievement, or methods of action that were previously productive now do not lead to the desired result. The considered errors in setting goals or strategies for their implementation may form the basis of a critical situation, causing crisis states in a person. In the prevention of crises, it is necessary to introduce the elaboration of goal-setting tactics, with an analysis of strategies for achieving the goal.

Key words: goal, goal setting, crisis, critical situation, crisis state.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бонкало Т. И., Полякова О. Б. Психология кризисных состояний: учебник для обучающихся по направлениям медицинского и психологического образования [Электронный ресурс]. М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. URL: <https://niioz.ru/moskovskaya-meditsina/izdaniya-nii/metodicheskie-posobiya/>.
2. Егорова Ю. А. Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория: сущность, функции, структура, уровни развития // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 72–78.
3. Жижина М. В. Практикум целеполагания: учеб.-метод. пособ. Саратов: Издательский центр «Наука», 2020. 134 с.
4. Пантелеева В. В., Арбузенко О. И. Психология кризисных состояний личности: учеб. пособ. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011. 194 с.
5. Пинтосевич И. Ставим цели [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FrKGDRJCduE>.
6. Шаталина М. А., Умярова Е. Ю. Управление кризисными ситуациями в образовательных учреждениях: учеб. пособ. Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2018. 176 с.

**А. Г. Абдуллин,
Е. Р. Тумбасова,
С. Н. Васильева**

УДК 159.99

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ

Введение. Студенчество – очень важное время в формировании личности. Период студенческой юности выпадает на возрастной интервал – юность / кризис юности до зрелой молодости (ранняя взрослость), возрастные границы которого – 18–30 лет [5]. Для данного возрастного интервала характерно начало самостоятельной взрослой жизни, формирование и закрепление смысложизненных ориентаций, самоопределение, выработка собственного индивидуального стиля жизни, конструирование и реализация жизненных стратегий существования, выбор будущего спутника жизни [1]. Кроме того, именно в этот возрастной период человек имеет зрелую гендерную личность, выражающуюся в осознании своей гендерной идентичности, гендерной роли, гендерных установок и стереотипов, а также некоторый сформированный репертуар защитных механизмов и копинг-стратегий, стилей, копинг-ресурсов в ответ на стрессовые факторы и ситуации [5].

В нашем исследовании гендер рассматривается в качестве социокультурного процесса созидания социумом (продукт гендерной социализации) особенностей в женских и мужских ролях, эмоциональных и ментальных параметрах, поведении и сам итог – социальная конструкция гендера, которая вместе с иными стратификационными категориями, конструирует систему подчинения и власти по характеристике биологического пола. В свою очередь, гендерные отношения – это активный развивающийся процесс в целях формирования



новой гендерной конструкции, реализующейся в трансформации иерархических и статусно-ролевых отношений между гендерными группами и откладывающийся в гендерном сознании человека, который принадлежит определенной исторической эпохе и несет в себе установленную гендерную идеологию [2].

Психологическая защита – комплекс психологических механизмов, действий и методов, направленных на ослабление или ликвидацию причин, препятствующих целостности и уравновешенности человека, а также на поддержание согласности и уравновешенности структуры его личности. С другой стороны, психологическая защита, необходимая для балансирования личности, в некоторых случаях приводит к противоположным последствиям: к различным психосоматическим заболеваниям, изменениям характера, проблемам в приспособлении к внешней среде и развитии личности человека [3].

Главной задачей психологической защиты является устранение психологического дискомфорта, а не выход из ситуаций столкновений и противоречий, защита начинает действовать только в рамках актуальной ситуации [3].

Проблема копинг-стратегий всегда остро стоит перед развивающимся молодым человеком. То, насколько эффективно и качественно индивид выбирает пути преодоления трудных ситуаций и совладения со стрессом, оказывает основополагающее влияние на качество его жизни в целом. Из-за отсутствия понимания мотивов своих поступков, неосознанности своих действий, использования незрелых, примитивных механизмов психологической защиты, непродуктивных копинг-стратегий, нереалистичного взгляда на мир и пребывания во власти самообмана человек не может реализовать свой потенциал, осуществлять действительно продуктивные контакты с внешним миром, понимать себя и чувствовать полностью психологически здоровым [4].

Психологические защиты и копинг-стратегии играют важную роль в процессе адаптации студентов к новым условиям обучения в университете. Изучение гендерных различий в использовании этих механизмов помогает

лучше понять, какие методы совладания с трудностями наиболее эффективны для юношей и девушек.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В настоящей статье рассматривается проблема проявления гендерных особенностей психологических защит и копинг-стратегий студентов вуза. Актуальность данной темы обусловлена тем, что каждый день студенты встречаются с такой ситуацией, когда не могут по той или иной причине удовлетворить свою потребность. Обычно в таких ситуациях включаются психологические защиты студентов и активно работают копинг-стратегии. Данные системы важны, чтобы скорректировать отношение к психотравмирующей ситуации, в частности, они направлены на снижение уровня напряженности и, собственно, значимости данной ситуации для личности. В современном обществе роли мужчины и женщины кардинально меняются и все чаще гендерные характеристики, полоролевые особенности и, наконец, индивидуально-психологические отличия мужчин и женщин обсуждаются и трансформируются, особенно людьми юношеского возраста [2]. Наше исследование позволяет изучить особенности выбора психологических механизмов и копинг-стратегий современных молодых людей в зависимости от их гендерной принадлежности.

Изложение основного материала статьи. Каждый человек в течение всей жизни периодически сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, стрессовые, критические, кризисные. В этих условиях сначала на подсознательном уровне (механизмы психологической защиты), а затем на осознанном, личность реагирует и выстраивает свое индивидуальное персонализированное поведение, направленное на преодоление, разрешение, избегание и т. п. этих самых дискомфортных стимулов, разнообразных по форме выражения и содержанию. Это поведение, направленное на преодоление трудностей, выработки осознанных механизмов их преодоления, называют «совладающим поведением», «осознанной психологической защитой», «копинг-стратегиями» [4].



Выбор копинг-стратегий человеком зависит от его личностных, индивидуально-психических особенностей и характеристик, от психосоциального и социокультурного окружения, от типа стрессовой (стрессогенной) ситуации (его этиологии происхождения, действия и продолжительность воздействия) [4].

Одним из факторов, влияющих на выбор конкретных копинг-стратегий в стрессовых и кризисных ситуациях являются гендерные детерминанты личности [2].

Гендерные детерминанты – это интернализированные паттерны и корреляты личности, основанные и базирующиеся на отнесении себя к мужчине или женщине, обусловленные социально-культурными, общественными, традиционалистскими и воспитательными устоями, нормами, правилами, запретами и реализующиеся в гендерной идентичности, принятии гендерной роли, гендерных установок и стереотипов, образующие гендерные рамы / дисплей личности. Основой и базой гендерных детерминант личности, на которой происходит их формирование, развитие и закрепление, является гендерная идентичность [2].

Для студентов, находящихся в периоде активного обучения, особенно важно понимать, какие психологические защиты они используют, чтобы успешно справляться с учебными и жизненными вызовами. Психологические защиты являются важным аспектом психологии личности, который помогает человеку справляться с различными стрессовыми ситуациями и конфликтами [3]. При этом гендерные особенности могут оказывать влияние на то, как студенты применяют различные механизмы защиты. Понимание этих различий может помочь психологам и педагогам разработать более эффективные стратегии поддержки и помощи студентам в развитии здоровых механизмов защиты и совладания со стрессом.

На основе актуальности обозначенной проблемы нами было проведено исследование гендерных особенностей психологических защит и копинг-стратегий студентов вуза. Гипотезой нашего исследования являлось предположение о том, что существуют гендерные различия в выборе психологических защит и копинг-стратегий поведения у студентов вуза.

Исследование проводилось в апреле-мае 2024 года. В исследовании приняли участие 78 студентов различных вузов Челябинской области, возраст которых составлял 19–24 года. Средний возраст по выборке составил 21,5 год. В состав данной выборки вошли 40 девушек и 38 юношей. Обследование проходило на основании добровольного информированного согласия испытуемых.

Для определения психологического пола и установления степени андрогинности, маскулинности и феминности личности была применена методика «Полоролевой опросник С. Бем» [6]. Для выявления преобладающих базовых психологических механизмов защиты мы использовали методику «Диагностика типологий психологической защиты» (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.) [6]. Для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности применили методику «Индикатор копинг-стратегий Д. Амирхан» (адаптация Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский) [6] и методику определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма [6].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики, достоверность различий полученных данных определялась путем расчета t-критерия Стьюдента. Вычисления выполнены с использованием пакета программ SPSS Statistics v. 17.0.

По данным результатам исследования гендерных особенностей респондентов можно сказать, что большинство выборки – 75,5 % – имеют андрогинный тип личности, то есть сочетают в себе как мужские, так и женские черты личности, что определяет способность человека варьировать поведение в зависимости от ситуации; также, андрогинность помогает в совладании к стрессам, содействует достижению преуспевания в разных областях жизнедеятельности благодаря высокой адаптивности к изменяющимся условиям. 13 % студентов преимущественно свойственны личностные качества феминной направленности, например, доброта, кротость, нежность, забота, теплота,



отзывчивость, эмоциональность и другие. Маскулинный тип личности свойственен 11,5 %, то есть для данных студентов в большей мере свойственны маскулинные (или мужественные) качества личности, например, сила, смелость, самостоятельность, уверенность, невозмутимость, рациональность и др.

По результатам методики «Полоролевой опросник С. Бэм» мы поделили выборку на три группы по выявленным гендерным особенностям: в первую группу вошли студенты андрогинного типа, во вторую группу – феминного типа, в третью группу – студенты маскулинного типа.

Рассмотрим выявленные статистически значимые различия данных групп студентов в выбранных психологических защитах и копинг-стратегиях.

При проведении методики «Диагностика типологий психологической защиты» (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.) по t-критерию Стьюдента были выявлены статистически значимые различия по шкалам: «Проекция», «Замещение», «Реактивное образование». Студенты с гендерными особенностями феминного типа, в отличие от других, чаще используют психологические защиты «Проекция» ($t=2,49$, при $p \leq 0,05$), и «Реактивное образование» ($t=2,84$, при $p \leq 0,01$). Тем самым студенты вузов в трудных жизненных ситуациях чаще переносят неприемлемые отрицательные черты, качества или чувства вовне, другим людям. Например, социально неодобряемый собственный гнев или страх переводится на другого человека, чтобы как бы оправдаться перед обществом за свои эмоции. Бывает и такой вариант, когда данное приписывание производится социально одобряемым, положительным критериям, но данный вариант встречается гораздо реже. Студенты с гендерными особенностями феминного типа в трудной жизненной ситуации стараются предотвратить негативные мысли, чувства или действия путем преувеличенного отражения противоположных критериев. Таким образом, происходит перестройка внутренних стремлений в положительно принимаемую личность противоположность. Например, когда студент сталкива-

ется с плохим отношением к себе преподавателя, но естественным образом не может выразить данные эмоции и даже поговорить об этом, он начинает глубоко уважать, почитать и славить данного преподавателя. Так он справится с внутренними негативными всплесками и избежит конфликта.

Для студентов с маскулинным гендерным типом характерно использование в большей мере психологической защиты «Замещение» ($t=3,04$, при $p \leq 0,01$). Эта защита действует так, что происходит разрядка подавленных эмоций и чувств, которые обычно концентрируются на другие объекты. Эти объекты чаще всего меньше представляют опасность или находятся более близко, чем те, которые вызывали те самые отрицательные подавленные когда-то эмоции. Такая доминирующая защита у маскулинного типа также ожидаема и может быть объяснена специфическими качествами, например, сдержанностью, рациональностью, низкой эмотивностью и высоким уровнем самостоятельности, а главное – от такого типа личности общество ждет решительных и невозмутимых действий, а не слабых эмоций. Выпускать «здесь и сейчас» свои чувства, показывать их сложно данному типу, поэтому механизм «замещения» эффективно работает для эмоциональной разрядки и снятия лишнего напряжения.

Про андрогинную группу испытуемых можно сказать, что в связи с гармоничным внутренним балансом маскулинного и феминного в этих студентах в зависимости от ситуации используются защиты и копинг-стратегии от крайних типовых гендеров. Статистически значимых различий у студентов с гендерными особенностями андрогинного типа выявлено не было. Но можно заметить, что студенты с гендерными особенностями андрогинного типа в своем поведении чаще используют такие психологические защиты, как «Регрессия» и «Компенсация». Следовательно, для студентов с андрогинным гендерным типом характерен в случае тревоги переход на наиболее ранние стадии своего развития и поиск важного, но недостающего аспекта путем фантазирования или присвоения себе качеств другой личности.



В ходе проведения методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхан (адаптация Н. А. Сирота и В. М. Ялгонский) по t-критерию Стьюдента статистически значимых различий обнаружено не было. Все же можно отметить, что копинг-стратегия «Разрешение проблем» свойственна в большей мере андрогинному и маскулинному типам личности. То есть студенты, у которых присутствуют такие качества, как самостоятельность, сила, независимость и другие маскулинные черты, привыкли разрешать свои сложившиеся проблемные ситуации. Копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» также в значительной мере характерна для андрогинного и маскулинного типа. Так, для студентов с преимущественно маскулинными чертами характера важна социальная поддержка в трудных ситуациях ближнего круга своего общения. Студентами феминного типа гендерных особенностей чаще всего используется копинг-стратегия «Избегание проблемы», то есть уход от трудностей без попыток разрешить фрустрирующую для себя ситуацию.

В ходе проведения методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма изучили три сферы копинг-стратегий: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, в каждой из которых есть набор копинг-стратегий, которые используются для выхода из сложных ситуаций различными гендерными группами.

В когнитивной сфере копинг-стратегий были выявлены статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента по шкалам: «Проблемный анализ», «Установка собственной ценности», «Придача смысла». В когнитивной сфере студенты андрогинного типа в большей степени пользуются копинг-стратегией «Проблемный анализ» ($t=3,03$, при $p \leq 0,01$), то есть предпочитают тщательный анализ того, что произошло, поиск решений проблемы и составление плана действий. У феминного типа личности главной стратегией является «Установка собственной ценности» ($t=2,48$, при $p \leq 0,05$). Таким студентам характерна завышенная самооценка, высокое желание контроля над ситуацией, глубочайшее осознание и принятие цен-

ности собственного «Я» и наличие веры в свои силы и неисчерпаемые ресурсы в преодолении сложившихся обстоятельств. Маскулинный тип личности, в частности, выбирает такую копинг-стратегию, как «Придача смысла» ($t=2,49$, при $p \leq 0,05$), то есть переосмысление происходящего и выявление рационального зерна трудной ситуации вполне свойственно маскулинному типу. Также стоит отметить, что в когнитивной сфере есть стратегия, которой не пользуется ни один гендер из данной выборки, – это «Относительность», то есть сравнение проблемной ситуации со своими трудностям или других людей.

В эмоциональной сфере копинг-стратегий не было выявлено статистически значимых различий по t-критерию Стьюдента. Однако все три группы выборки показали достаточно высокие значения по шкале «Оптимизм», что является конструктивно-положительной формой совладания с трудной ситуацией, так как ориентирована на положительный исход событий и дает уверенность в будущем. Менее всего для нашей выборки характерно проявление копинг-стратегии «Агрессивность».

В поведенческой сфере копинг-стратегий были выявлены статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента по шкалам «Отступление», «Активное избегание», «Сотрудничество», «Компенсация».

В поведенческой сфере самой используемой копинг-стратегией для андрогинного типа личности является «Отступление» ($t=2,46$, при $p \leq 0,05$), для феминного – «Активное избегание» ($t=3,05$, при $p \leq 0,01$), а для маскулинного – «Сотрудничество» ($t=2,47$, при $p \leq 0,05$) и «Компенсация» ($t=3,03$, при $p \leq 0,01$). Копинг-стратегия «Сотрудничество» является конструктивной стратегией совладания с трудной жизненной ситуацией и означает решение сложной или проблемной ситуации вместе с другими субъектами с целью получения положительного результата для всех. Такая копинг-стратегия является достаточно рациональной, поэтому качества личности маскулинности и, следовательно, андрогинности идеально генерируют такую конструктивную копинг-стратегию. «Компенсация» у маскулинного ти-



па выражается в нахождении некой замены существующего или фантазируемого недостатка иным качеством, путем присвоения себе характеристик, поведения или ценностей других людей. «Отступление» подразумевает некое избегание дум о трудностях, некое бездействие, отрешенность, покой, в котором личность стремится удалиться от активных взаимодействий с окружающими людьми, то есть своеобразный отказ от решения проблем. «Компенсация» считается относительно адаптивной формой совладания с трудными ситуациями, в то время как «Отступление» – совершенно неконструктивный способ, который не поможет справиться, а только отложит на потом проблему, которая ударит с двойной силой по состоянию личности. Для феминного типа личности в поведенческой сфере доминирует «Активное избегание», которое является также неконструктивным типом выхода из трудной жизненной ситуации. Заключается данная стратегия в прекращении травмирующей стимуляции или предотвращении ее наступления, что не устраняет стрессовое состояние или устраняет лишь на время, а иногда только усиливает его.

Таким образом, гипотеза о существовании гендерных различий в выборе психологических защит и копинг-стратегий поведения у студентов вуза нашла свое подтверждение: были выявлены основные психологические защиты, в которых есть значимые статистические различия между гендерными группами («Проекция», «Замещение» и «Реактивное образование»), также обнаружены значимые статистические гендерные различия в использовании копинг-стратегий студентов («Отступление», «Активное избегание», «Сотрудничество», «Компенсация»).

Выводы. Проведя эмпирическое исследование, мы пришли к выводу, что существуют гендерные различия в выборе психологических защит и копинг-стратегий поведения у студентов вуза.

Также при помощи методов математической обработки данных были выявлены основные психологические защиты, в которых есть значимые статистические различия меж-

ду гендерными группами: «Проекция», «Замещение» и «Реактивное образование». Здесь мы видим четкое гендерное разделение: если маскулинный гендерный тип чаще пользуется замещением своих эмоций на объекты, которые представляют наименьшую опасность для них, то феминный тип склонен к проекции своих чувств на окружающих людей и подмену своих истинных негативных эмоций на противоположные – положительные. В свою очередь, андрогинный, то есть смешанный, тип не показал значимых различий в выборе психологических защит.

Что касается копинг-стратегий, по результатам эмпирического исследования можно сказать, что для феминного типа свойственны стратегии, которые настраивают личность на положительную оценку себя, обстоятельств или вовсе избегание данной проблемной ситуации, если положительная оценка невозможна. Для маскулинного типа характерен скорее проблемный анализ сложившейся ситуации, и ее решение с помощью социальной поддержки или сотрудничества. Студенты андрогинного типа личности в зависимости от ситуации могут выбирать способы совладания крайних гендерных особенностей, которые в него входят. Такие студенты способны как к проблемному анализу и решению, так и к скорому отступлению.

Таким образом, понимание гендерных различий в психологических защитах и копинг-стратегиях студентов важно для разработки эффективных программ психологической помощи и поддержки студентов. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь лучше понять, как гендерные особенности влияют на психологические защиты и копинг-стратегии студентов, и какие подходы могут быть наиболее эффективными для обоих полов. Это позволит разработать более целенаправленные программы поддержки и помощи студентам в преодолении жизненных трудностей и стресса в университетской среде.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению проблемы гендерных особенностей психологических



защит и копинг-стратегий студентов вуза. В статье рассмотрены теоретические и прикладные аспекты гендерных детерминант, психологических защит и копинг-стратегий студентов. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования гендерных особенностей психологических защит и копинг-стратегий студентов вуза.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности, студенты, психологические защиты, копинг-стратегии, преобладающие копинг-механизмы.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of the problem of gender characteristics of psychological defenses and coping strategies of university students. The article examines the theoretical and applied aspects of gender determinants, psychological defenses and coping strategies of students. The results of an empirical study of the gender characteristics of psychological defenses and coping strategies of university students are presented.

Key words: gender, gender characteristics, students, psychological defenses, coping strategies, prevailing coping mechanisms.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. Особенности проявления прокрастинации студентов вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2 (66). С. 91–96.
2. Грекова А. Гендерная идентичность в юношеском возрасте. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 706 с.
3. Киришбаум Э., Еремеева А. Психологическая защита. СПб.: Питер, 2014. 175 с.
4. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 296 с.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Люберцы: Юрайт, 2016. 460 с.
6. Психологические тесты онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org> (дата обращения: 15.07.2024).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





**Т. Ю. Никифорова,
А. В. Девуреченская, А. М. Савина**

УДК 364.4-053.2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Введение. В современное время так же, как и на протяжении длительного времени, одной из значимых проблем для Российской Федерации считается социальное сиротство. Данное явление связано с наличием детей, относящихся к социально незащищенной категории – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Согласно статистическим данным за 2023 год, в Российской Федерации численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составила 358 006 человек, а в 2022 году их было 375 699 [6]. В нашей стране для мониторинга таких детей создана система – банк данных детей сирот, содержащая сведения о численности данной категории несовершеннолетних.

К причинам, влияющим на разлучение детей с родителями, относятся социально-экономический и политический кризис, повышающий число неблагополучных и малообеспеченных семей; нестабильность института семьи; изменение иерархии ценностей в обществе, приводящее к разводу и появлению неполных семей; отказ родителей от собственного ребенка.

Обратим внимание на наличие в обществе такого явления, как «скрытое» социальное сиротство. Оно связано с ухудшением условий жизни многих семей, снижением их нравственных устоев (асоциальное, аморальное поведение родителей, употребление алкоголя, наркотиков), недостатком воспитательных ресурсов. В связи с этим родители могут

быть лишены или ограничены в правах на воспитание своего ребенка (в случае их уклонения от выполнения своих обязанностей по уходу и воспитанию ребенка, а также, если их признают недееспособными или ограниченно дееспособными и по другим причинам).

Следует отметить, что у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в той или иной степени присутствуют проблемы социального, психологического и педагогического характера. Во многом это обусловлено тем, что, с одной стороны, у детей наблюдается недостаток положительного опыта воспитания в семье (заботы, любви и внимания родителей), а с другой стороны, они могли испытать грубое и даже жестокое обращение, включая насилие. Поэтому дети данной категории будут испытывать различные трудности в процессе социализации и интеграции в общество.

Таким образом, дети из числа сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нуждаются в особом внимании, заботе и поддержке со стороны государства. Это предполагает обеспечение для них специальных условий обучения и воспитания в учреждениях, способствующих формированию здоровой в психосоциальном отношении личности и успешной социализации.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является раскрытие особенностей педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях государственных учреждений, направленного на их социализацию как важное условие успешной интеграции несовершеннолетних в общество.

Одним из важных направлений защиты (признания) несовершеннолетних социальных сирот в наше время становится забота о них со стороны государства. Так, в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года определены ведущие направления по решению основных проблем социальной адаптации детей-сирот. К их числу относятся правовая и финансовая грамотность воспитанников государственных учреждений для детей-сирот; подготовка



к самостоятельной жизни выпускников интернатных учреждений; совершенствование системы постинтернатного сопровождения [7].

Обратим внимание, что дети, относящиеся к социальным сиротам, наибольшие трудности будут испытывать в процессе приспособления к новым социальным условиям. Это связано с тем, что у многих несовершеннолетних отмечаются разные проблемы социально-психологического характера: эмоциональное напряжение, депрессия, искажения в системе ценностных ориентаций и самооценке, асоциальное поведение. К сожалению, дети данной категории нередко попадают в трудные жизненные ситуации (подвергаются жестокому обращению или становятся жертвами мошенничества). По мнению И. С. Мядел, дети из числа социальных сирот «...могут стать жертвами насилия, трудовой эксплуатации или других форм нарушения их прав» [5, с. 231].

Поэтому важно выделить причины, затрудняющие процесс социализации детей в разных типах государственных учреждений:

- наличие посттравматического синдрома являющегося результатом отделения детей от родителей и помещения их в детский дом, школу-интернат;

- отсутствие надежной защиты в психологическом и материальном отношении – своеобразного «тыла» в лице заботливых родителей;

- недостаток личностных ресурсов, эмоционально-волевой регуляции, что снижает уровень конфликтоустойчивости личности в стрессовых ситуациях,

- несформированность навыков социального взаимодействия детей с другими людьми (взрослыми и сверстниками), включая навыки коммуникации;

- недостаток доверия к взрослым людям, необходимый для формирования и поддержания устойчивых отношений с людьми [3; 9].

Таким образом, наличие специфических особенностей со стороны эмоциональной, психической и волевой сфер у детей данной категории будет затруднять построение ими гармоничных межличностных отношений со сверстниками и взрослыми. Возможности для со-

циализации детей, воспитывающихся в специфической (закрытой в социальном плане) среде, во многом уступают семейной форме воспитания. Поэтому повышается значимость использования в разных типах государственных воспитательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах и др.) целенаправленного процесса педагогического сопровождения социализации несовершеннолетних.

Изложение основного материала. Несмотря на то, что в учреждениях для детей-сирот создаются все необходимые условия для обучения и развития личности человека, существуют недостатки, затрудняющие процесс социализации их воспитанников [3]:

- трудности психолого-педагогического характера, возникающие в работе с детьми, страдающими от последствий материнской депривации. Поэтому требуется повышать уровень подготовленности (компетентности) педагогического персонала для работы с детьми-сиротами;

- недостаток внимания, общения и эмоциональной поддержки каждому ребенку со стороны педагогов, что влияет на чувство одиночества, неразвитое качество толерантности или «эмоциональной глухоты» у воспитанников, мешающих построению гармоничных межличностных отношений.

Наряду с этим неблагоприятное влияние на социальных сирот оказывают ситуации их перевода из одного воспитательного учреждения в другое, а также возврат ребенка из замещающих семей (усыновителей, опекунов/попечителей) в воспитательное учреждение (вторичное сиротство). При этом происходит разрыв ранее сформированных эмоциональных связей несовершеннолетних с коллективом сверстников, приемными родителями.

Следовательно, возрастает необходимость повышения адаптивных возможностей детей и подростков данной категории в новой социальной среде. В связи с этим раскроем значение понятия «социальная адаптация». Так, в Федеральном законе от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» социальная адаптация определена как «процесс активного приспособ-



ления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы» [10].

Способность человека к адаптации в социуме, с позиции Е. В. Мороденко, связана не только с врожденной особенностью индивида, но может изменяться под влиянием различных факторов и условий жизни – воспитания, обучения, образа жизни человека [4, с. 109]. Дети, выросшие в условиях внесемейного воспитания, испытывают трудности в социальной адаптации, что связано с уровнем их самооценки, жизненными установками, мировоззрением и др. В случае неуспешной социализации детей из числа социальных сирот, у них будет искажаться восприятие социальной реальности (рассогласование между требованиями социальной среды и личными установками и стремлениями индивида).

В разных типах государственных учреждений основное внимание должно уделяться созданию благоприятных условий, способствующих успешной социализации детей-сирот. В связи с этим повышается необходимость использования процесса сопровождения таких детей не только в детских домах, но и в условиях замещающих семей или на постинтернатном периоде.

В основу процесса сопровождения, по Т. М. Чурековой, положена система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий, необходимых для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъект-субъектных отношений [11].

Важный смысл понятия «сопровождение» в педагогическом аспекте состоит в оказании помощи объекту педагогического или социального процесса в обретении уверенности в собственных силах, развитии положительных личностных качеств и нивелировании факторов, отрицательно влияющих на достижение важных результатов. Поэтому категория «педагогическое сопровождение» может рассматри-

ваться как важное условие социализации детей из числа социальных сирот.

Обратим особое внимание на необходимость использования в работе с детьми такого аспекта, как педагогическое сопровождение социальной адаптации обучающихся. Данный вид сопровождения, с позиции Н. Н. Ершовой, М. Н. Бородатой и др., представляет собой взаимосвязанную деятельность всех субъектов образовательного процесса как основной среды социализации детей. Поэтому педагогическое сопровождение должно носить комплексный и компенсаторный характер, что позволит осуществлять эффективное взаимодействие личности ребенка с социальной средой на основе мер поддержки, помощи и защиты со стороны педагогов [9, с. 80].

Отметим, что теория сопровождения, а также теория и методика педагогической поддержки в нашей стране имеют личностно ориентированную направленность и нацелены на саморазвитие личности обучающихся. В процессе педагогической поддержки особое значение имеет гуманистическая направленность работы специалистов (педагогов, социальных педагогов), ориентированная на стимуляцию мотивационно-смысловой сферы ребенка, позволяющей ему приобретать личный опыт в решении разных проблем и творчески подходить к поиску своего места в жизни.

По мнению Т. В. Анохиной, педагогическая поддержка включает систему средств, направленных на оказание помощи ребенку в учебной, творческой деятельности, осуществлении самостоятельного выбора при решении разных жизненных ситуаций и в самоопределении [1, с. 72]. Такая поддержка может осуществляться в рамках технологического подхода в виде последовательных этапов взаимодействия педагога с ребенком: диагностического, поискового, проектировочного, деятельностного и рефлексивного [1].

Одним из важных отличий педагогической поддержки от других приемов педагогической деятельности является формирование у ребенка самостоятельности, ответственности за свои поступки, причем без перекалывания решения задач на педагогов. При этом несовершен-



нолетний будет приобретать качества субъекта своей деятельности, умеющего достигать лично значимые цели в обучении, жизни как основы его социализации в обществе [9, с. 84].

В работе с детьми данной категории могут применяться разные способы взаимодействия: непосредственная или опосредованная педагогическая поддержка, а также индивидуальная или групповая работа. Непосредственная педагогическая поддержка ориентирована на оказание помощи ребенку в нахождении способов решения задач, с которыми он не может справиться самостоятельно. Опосредованная поддержка необходима в тех случаях, когда педагогам требуется осуществлять профилактическую работу с группой детей (с учетом их возраста, личностных особенностей и специфических затруднений).

Меры педагогической поддержки могут иметь превентивный и оперативный характер. Превентивные меры могут применяться при групповой форме работы с детьми, имеющими сходные проблемы в поведении (девиации) или обучении. Меры превентивного характера особенно необходимы в периоды адаптации детей к новому коллективу и учебному процессу (после каникул), а также для их подготовки к передаче в замещающие семьи или к самостоятельной жизни в постинтернатный период [9, с. 88–89].

В системе педагогического сопровождения неотъемлемым компонентом является педагогическая помощь. С позиции Г. И. Симоновой, в ее основу положено «создание условий для принятия субъектом социальной адаптации оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора...». Создание таких условий в учебно-воспитательном процессе будут способствовать выработке личностных качеств, повышению самооценки воспитанников, что необходимо для их самореализации в жизни [8, с. 97].

Одним из условий процесса сопровождения детей из числа социальных сирот является педагогическая защита. В ее основу положены меры педагогических воздействий, направленные на обеспечение физической, психологи-

ческой и нравственной безопасности детей, включая защиту прав и интересов ребенка как фактора его успешной социализации.

Для изменения поведения детей и подростков предусмотрена коррекционно-педагогическая работа, нацеленная на исправление индивидуальных личностных особенностей, черт характера и поведения дезадаптированных несовершеннолетних. Для этого в учреждениях для детей-сирот необходимо проводить социально-педагогическую работу по коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, личностных качеств воспитанников.

По мнению А. В. Глузмана, В. В. Меликяна, в поведении детей и подростков отмечаются особенности пережитого ими семейного неблагополучия. Поэтому разным специалистам необходимо изучать проявление индивидуальных характеристик поведения воспитанников, что повысит эффективность оказываемой им помощи. При этом дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса [2, с. 45]. Отметим, что использование психологического аспекта в работе с детьми также необходимо в процессе их сопровождения, только он является дополнительным, причем реализуемым в комплексе с педагогической деятельностью.

Одним из важных аспектов педагогической работы с воспитанниками детских домов и интернатных учреждений является повышение у них уровня моральной и нравственной культуры. Нравственное воспитание играет важную роль в подготовке подрастающего поколения, так как способствует принятию осознанных решений, формирует толерантное отношение к людям различных культур и поможет им оптимально решать моральные и этические дилеммы.

Большое влияние на личностное развитие ребенка оказывает межличностное общение как фактор успешной социализации. В целях формирования навыков коммуникации у детей-сирот педагогам необходимо уделять внимание развитию у них эмпатии, отзывчивости к другим людям, выработке положительного опыта взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Это позволит нивелировать у детей послед-



ствия психической, эмоциональной и коммуникативной депривации, уменьшить уровень тревожности, недоверия к миру, чувство отверженности, ненужности, закрытости, снизить проявление враждебного отношения к людям [8, с. 58–59].

В целях формирования личностных качеств и социализации социальных сирот педагогам целесообразно применять технологии социально-культурной направленности. Для этого несовершеннолетних следует привлекать к участию в различных конкурсах, выставках, соревнованиях и Олимпиадах разного уровня. Наряду с этим участие детей данной категории в специальных проектах поможет развивать их таланты и повысить самооценку. Так, по мнению И. С. Мядел, «разработка специальных программ, приложений и проектов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, адаптированных к их потребностям и возможностям, может значительно помочь им развиваться, социализироваться» [5, с. 235].

В настоящее время в процессе сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждениях большое значение уделяется использованию технологии наставничества. Важная роль наставника (старшего друга, авторитета) состоит в оказании помощи подросткам из детских домов в развитии личностных качеств, овладении новыми видами деятельности. Данная технология способна повысить эффективность превентивной работы в ходе индивидуального сопровождения детей благодаря оказанию им моральной поддержки, повышению веры в свои силы, выработки социально одобряемых форм поведения и профилактики деструктивного поведения [9, с. 176–177].

В заключение отметим, что в системе государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, важное значение приобретает педагогическое сопровождение, которое включает разные меры поддержки, помощи, защиты и технологии. Для успешной социализации несовершеннолетних данной категории необходимо сформировать у них позитивные качества личности: ответственность, устойчивую морально-нрав-

ственную позицию, коммуникабельность и др. Важно отметить, что выпускники детских домов и интернатов также нуждаются в процессе сопровождения, что позволит им более уверенно себя чувствовать в социуме, вести самостоятельную жизнь за счет приобретенных навыков социальной адаптации, повышения образовательного уровня, а затем и трудоустройства.

Выводы. Категория детей из числа сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наибольшие трудности испытывает в процессе социализации и интеграции в общество. Это связано с наличием комплекса психологических и социальных проблем, возникших еще в раннем детстве. Поэтому в государственных учреждениях разного типа требуется создавать благоприятные условия для педагогического сопровождения детей, позволяющие воспитанникам повышать уровень социальной адаптации.

Основу процесса педагогического сопровождения представляет комплекс воздействий, включающих педагогическую поддержку, помощь, защиту, а также технологии в работе с детьми и подростками данной категории. Использование педагогического сопровождения в разных типах учреждений позволит нивелировать имеющиеся у несовершеннолетних недостатки социального, психолого-педагогического характера и будет способствовать гармоничной интеграции детей-сирот в социум.

Результатом эффективного педагогического сопровождения социальных сирот в разных типах учреждений станет повышение уровня развития несовершеннолетних в личностном, социально-культурном и нравственном аспектах. Для этого у них необходимо повышать ответственность за свои поступки, развивать адекватную самооценку, совершенствовать навыки межличностного общения, конструктивного взаимодействия с людьми, являющиеся важным условием их социализации и готовности выпускников детских домов и интернатных учреждений к самостоятельной жизни.

АННОТАЦИЯ

В статье освещена проблема социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в современных условиях. Приве-



дены социально-психологические особенности детей из числа социальных сирот, снижающие их возможности к успешной социализации в обществе. Охарактеризованы недостатки, существующие в системе государственных учреждений для данной категории детей, затрудняющие их социальную адаптацию. Раскрыты особенности процесса педагогического сопровождения детей из числа социальных сирот в воспитательных учреждениях, способствующие их социализации.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация, социальная адаптация, интеграция, сопровождение, педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, технологии, технология наставничества.

SUMMARY

The article highlights the problem of socialization of orphans and children left without parental care in modern conditions. The socio-psychological characteristics of children from among social orphans are given, which reduce their opportunities for successful socialization in society. The shortcomings that exist in the system of government institutions for this category of children, which complicate their social adaptation, are characterized. The features of the process of pedagogical support for children from among social orphans in educational institutions, which contribute to their socialization, are revealed.

Key words: orphans, children without parental care, socialization, social adaptation, integration, support, pedagogical support, pedagogical support, technology, mentoring technology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования: сб. М.: Инноватор, 1996. № 6. С. 72.
2. Глузман А. В., Меликян В. В. Проблемы воспитания детей в неполных семьях: анализ отечественной и зарубежной теории // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 3. С. 37–46.
3. Методические рекомендации: Психолого-педагогические аспекты воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения роди-

телей в условиях интернатных учреждений. Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИРО», 2018. 102 с.

4. Мороденко Е. В. Социально-психологическая адаптация и дезадаптация в процессе социализации личности // Вестник ТГПУ. 2009. № 8. (86). С. 108–111.

5. Мядел И. С. Использование инновационных технологий в социальной работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей // Актуальные проблемы защиты прав ребенка: социальные, педагогические и правовые аспекты: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Липецк: ЛГПУ им. П. П. Семёнова-Тян-Шанского, 2023. С. 230–236.

6. Поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. URL: Минпросвещения России (edu.gov.ru).

7. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: СПС КонсультантПлюс.

8. Симонова Г. И. Феноменология педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: ВятГУ. 2006. № 5. С. 91–97.

9. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный опыт: монография / Н. Н. Ершова [и др.]. Киров: ООО «Издательство Радуга-ПРЕСС», 2015. 185 с.

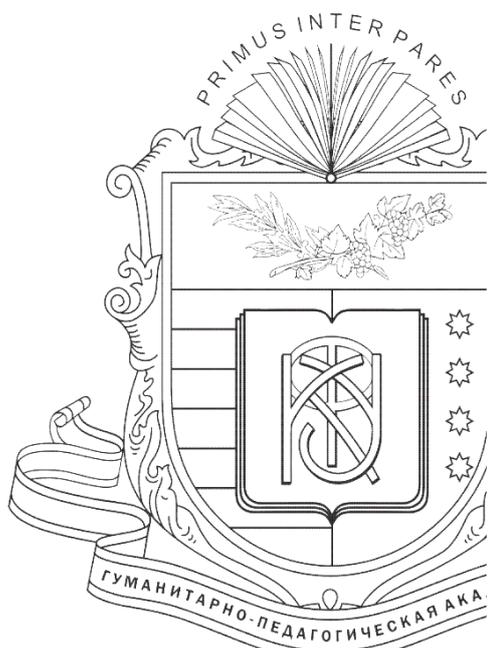
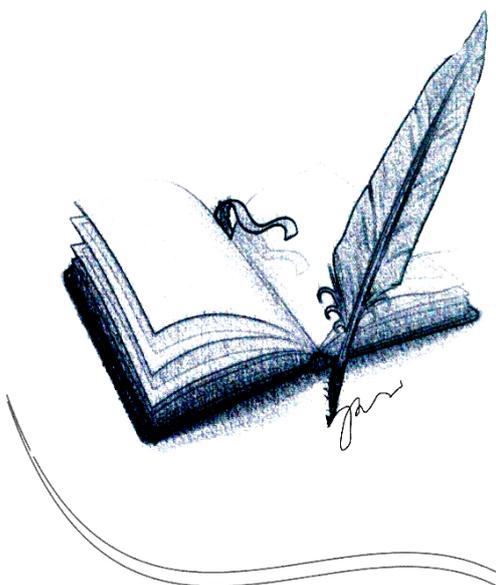
10. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: КонсультантПлюс (consultant.ru).

11. Чурекова Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. 262 с.





НАШИ АВТОРЫ



Абдуллин

Асат Гиниатович –
доктор психологических наук,
профессор, Южно-Уральский
государственный университет
(национальный исследовательский
университет),
г. Челябинск

Акифи

Олеся Игоревна –
кандидат филологических наук,
Белгородский государственный
технологический университет
им. В. Г. Шухова

Алфимов

Валентин Николаевич –
доктор педагогических наук,
профессор, Донецкий
государственный педагогический
университет им. В. Шаталова

Батенева

Яна Андреевна –
студент, Шадринский
государственный
педагогический университет

Белашева

Христина Валерьевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Российская академия
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации в г. Москве

Белокопытова

Ксения Михайловна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Кубанский государственный
университет,
г. Краснодар

Белоус

Ольга Валерьевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Армавирский
государственный педагогический
университет

**Бессонова**

Татьяна Ивановна –
кандидат психологических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Богдан

Марина Сергеевна –
старший преподаватель, Азовский
государственный педагогический
университет, г. Бердянск

Божко

Екатерина Михайловна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Московский государственный
лингвистический университет

Брусянина

Александра Григорьевна –
студент, Шадринский
государственный
педагогический университет

Бышненко

Анастасия Сергеевна –
аспирант, Сибирский федеральный
университет; старший
преподаватель, Красноярский краевой
институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки
работников образования

Вареца

Елена Сергеевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Армавирский
государственный
педагогический университет

Васильева

Светлана Николаевна –
кандидат психологических наук,
Уральский государственный
университет, г. Челябинск

Вострецова

Анна Витальевна –
старший преподаватель, Уральский
федеральный университет
им. Первого Президента России
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Вызулина

Ксения Сергеевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Кубанский государственный
университет,
г. Краснодар

Галицына

Ангелина Витальевна –
аспирантка, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Голодюк

Марина Николаевна –
магистрант, Севастопольский
государственный университет

Гришина

Елена Владимировна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Уральский институт
Государственной противопожарной
службы МЧС России, Уральский
федеральный университет
им. Первого Президента
России Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Гутерман

Лариса Александровна –
кандидат биологических наук, доцент,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Гучетль

Элана Мугдиновна –
магистрант, Кубанский
государственный университет,
г. Краснодар



Гшияц

Роман Эдуардович –
кандидат педагогических наук,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Двуреченская

Александра Викторовна –
студент, Липецкий государственный
педагогический университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского

Дежкина

Светлана Александровна –
аспирант, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Дорфман

Светлана Вячеславовна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Астраханский
государственный медицинский
университет

Занина

Лариса Витольдовна –
доктор педагогических наук,
профессор, Южный федеральный
университет, г. Ростов-на-Дону

Захаров

Денис Павлович –
аспирант, Московский
финансово-промышленный
университет «Синергия»

Конарева

Ирина Николаевна –
кандидат биологических наук, доцент,
«Таврическая академия» ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Симферополь

Костина

Лариса Александровна –
кандидат медицинских наук, доцент,
Астраханский государственный
медицинский университет

Игнатова

Ирина Борисовна –
доктор педагогических наук,
профессор, Белгородский
государственный технологический
университет им. В. Г. Шухова

Кузнецова

Елена Леонидовна –
кандидат экономических наук,
доцент, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Кузькина

Алина Игоревна –
старший преподаватель,
Белгородский государственный
технологический университет
им. В. Г. Шухова

Латушкина

Юлия Андреевна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный
медицинский университет
Минздрава РФ в г. Смоленске

Никифорова

Татьяна Юрьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Липецкий государственный
педагогический университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского

Пелих

Владимир Валерьевич –
преподаватель, Ставропольский
филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский
университет Министерства
внутренних дел Российской Федерации»

Пелих

Ольга Валерьевна –
старший преподаватель,
Ставропольский государственный
педагогический институт

Побокин

Павел Анатольевич –
кандидат психологических наук, доцент,
Российская академия народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации в г. Москве

**Попов**

Павел Михайлович – ассистент, Уральский Федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Попонина

Ольга Валерьевна – старший преподаватель, Уральский Федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Рязанов

Вячеслав Александрович – заместитель директора по методической работе, Основная общеобразовательная школа № 68, г. Кемерово

Савельева

Нэлли Хисматуллаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Савина

Ангелина Михайловна – студент, Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского

Сарафанова

Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

Соколова

Анжела Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Ступеньков

Герман Алексеевич – студент, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Темникова

Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Тетерятникова

Татьяна Владимировна – аспирант, «Таврическая академия» ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Симферополь

Токарева

Наталья Геннадьевна – кандидат медицинских наук, доцент, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Томилиная

Елена Александровна – студент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Тумбасова

Екатерина Рахматуллаевна – кандидат психологических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова

Филатова

Виктория Сергеевна – студент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»



Чулкова

Анна Валентиновна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Волгоградский
государственный технический
университет

Чулкова

Лилия Александровна –
учитель-логопед, детский сад
«Лукоморье» городского округа город
Михайловка Волгоградской области

Шарыпова

Надежда Владимировна –
кандидат биологических наук, доцент,
Шадринский государственный
педагогический университет

Шлюбуль

Елена Юрьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Шнайдер

Наталья Викторовна –
кандидат психологических наук,
доцент, Уральский государственный
горный университет, г. Екатеринбург

Ядрышников

Татьяна Леонидовна –
кандидат психологических наук,
доцент, Красноярский краевой
институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования



Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

